Québec

LA QUALITÉ EN GARDERIE: RÉFLEXION SUR LE CONCEPT DE QUALITÉ EN GARDERIE ET CONSIDÉRATION DE LA QUALITÉ DANS LE CONTEXTE DES GARDERIES QUÉBÉCOISES

BIBLIOTHÈQUE
SEP 22 1987
DE L'ASSEMBLÉE NATIONALE

Document de travail

Carole Lavoie

Avril 1987

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION 1

CHAPITRE PREMIER - LE CONCEPT DE QUALITE

1.1. Emergence de la préoccupation pour la qualité en garderie 3
1.2. Spécificité du contexte de garderie et implication sur les recherches 4
1.3. Nouvelles difficultés dans la réflexion sur la qualité en garderie: perspective sociale 5
1.4. La Qualité, c'est quoi? 7
1.5. Les principes retenus pour une définition de la qualité 8
1.6. Impact de l'expérience de garderie sur l'enfant et les critères de qualité 13
1.6.1. Caractéristiques du milieu comme critères de qualité 14
1.6.2. Stratégies et moyens d'action comme critères de qualité . 19
1.6.3. Processus engendrés comme critères de qualité 21
1.6.4. L'éducatrice: l'élément clé de la démarche éducative 23
En bref 25

CHAPITRE DEUXIEME - LA QUALITE EN GARDERIE DANS LE CONTEXTE QUEBECOIS

2.1. La loi sur les services de garde à l'enfance et l'énoncé de principe pour la qualité 27
2.2. Principe 1: caractéristiques de l'environnement physique 29
Aménagement physique 29
Santé 32
2.3. Principe 2: climat affectif positif 32
Ratio 34
Grandeur du groupe 37
Contribution spécifique de l'éducatrice 39
2.4. Principe 3: Développement global de l'enfant 40
Le programme pédagogique 41
2.5. Principe 4: Support accordé aux éducatrices 43
Formation - Ressourcement - Perfectionnement 44
Conditions de travail 49
2.6. Principe 5: Relations parents/éducatrices 52

RESUME ET CONCLUSION 57

Notes 60

ANNEXE A: L'expérience de garderie - impact des critères de qualité sur l'enfant 62
ANNEXE B: Loi - Règlement et critères de qualité 68
ANNEXE C: Tableau sur la proportion adulte-enfant exigée dans les garderies, à l'échelle canadienne 76

Références 77

INTRODUCTION

La recherche de qualité, par rapport aux services de garde est un thème d'actualité qui alimente bien des discussions et suscite de nombreuses interrogations. Parents, éducatrices, organismes gouvernementaux et divers intervenants dans le domaine de la petite enfance affichent leur opinion sur cette question et cherchent à dégager des pistes susceptibles d'en faciliter l'atteinte. Cependant, en dépit de cet intérêt marqué pour la qualité des services de garde, la question demeure complexe.

La présente étude se penche sur cette préoccupation pour la qualité, dans le contexte spécifique des garderies québécoises. Une première partie plutôt théorique aborde le concept de qualité, à partir d'une revue de littérature s'appuyant en majeure partie sur des écrits nord-américains. Par la suite, sont ressortis divers indices de la réalité québécoise ainsi que différents moyens prévus par l'Etat et l'Office des Services de garde à l'enfance (OSGE) qui puissent témoigner de cette recherche de qualité. Cette seconde partie tente, de plus, de confronter normes et caractéristiques actuelles du réseau aux critères de qualité dégagés en première partie.

CHAPITRE PREMIER

LE CONCEPT DE QUALITE

1.1. Emergence de la préoccupation pour la qualité en garderie.

Dans le contexte nord-américain, les recherches sur la qualité en garderie marquent un changement de perspective par rapport aux recherches précédentes. En effet, dans les années 1960-70, les études nord-américaines concernant les garderies ont été surtout effectuées dans une perspective dichotomique où les interrogations pouvaient s'élaborer par confrontation: impact de la garderie versus garde par la mère à la maison (années 1960) ou impact de l'expérience de garderie versus garde en milieu familial (années 1970). Il importait alors de savoir quel type de garde se révélait supérieur et si la garde en garderie n'était pas défavorable à l'enfant.

En 1980, les pistes de recherche ont pris une nouvelle orientation. S'appuyant sur les connaissances acquises sur le développement de l'enfant et qui mettent en évidence l'importance cruciale des expériences de vie du jeune enfant sur tout son développement, les recherches des années 80 considèrent plutôt le contexte spécifique de la garderie et cherchent à discerner l'impact, à différents niveaux, des caractéristiques du milieu dans lequel l'enfant évolue. Ainsi, les garderies, dans le cadre des recherches sur la qualité, ne sont plus considérées de façon globale, sans attention portée aux caractéristiques intrinsèques à chacune, comme c'était le cas dans les années 60 et au début des années 70. Cette réflexion sur la qualité en garderie illustre alors la reconnaissance de la singularité et de la spécificité de chaque garderie.

1.2. Spécificité du contexte de garderie et implication sur les recherches.

Dans cette perspective, chaque garderie a une identité bien à elle. En effet, nombreux sont les aspects qui déterminent l'écologie propre de chaque garderie et qui confèrent à chacune un caractère unique (Cloutier et al., 1984; Cloutier et Falardeau, 1986; Cloutier et Tessier, 1981). Le type d'organisation et de gestion, la nature des relations interpersonnelles, les activités menées et le programme éducatif prôné n'en sont que quelques exemples. Des différences d'un milieu à l'autre se manifestent et dénotent que la réalité de la garderie est à la fois complexe, multidimensionnelle et variée (Clarke-Stewart et Gruber, 1984).

Les diverses recherches sur les garderies doivent tenir compte de cette particularité, ce qui soulève quelques difficultés, d'ordre méthodologique, entre autres. Ainsi, le nombre élevé de déterminants du contexte de la garderie rend possible l'approche de cette réalité à partir d'intérêts divers. Les variables alors retenues et les pistes de recherche dans lesquelles s'engagent les chercheurs sont de ce fait nombreuses et variées. Plusieurs auteurs (Belsky et Steinberg, 1978, 1979; Betsalel-Presser et Dénommée-Robitaille, 1985; le Comité de la Santé mentale du Québec, 1983; Provost, 1982) soulèvent alors la difficulté d'interpréter les diverses conclusions provenant des études et d'établir des liens entre elles (contradiction des données et rigueur méthodologique parfois mise en doute).

De plus, Clarke-Stevart et Gruber (1984) précisent que l'expérience de la garderie en soi est sûrement beaucoup plus que la somme de ses constituants et ils mettent alors en évidence que la considération de facteurs isolés dans le cadre de recherche sur les garderies ne peut que limiter la portée des conclusions à en tirer.

Il importe alors, dans cette réflexion sur la qualité, de considérer que:

- les paramètres qui définissent chaque milieu sont nombreux,
- qu'ils ont une influence réciproque les uns sur les autres et
- que , pris isolément, aucun n'est un gage de qualité en soi. (Caldwell et Freyer, 1982; le Comité de la Santé mentale du Québec, 1983; Cooke et al, 1986; Goelman et Pence, 1985; NAEYC, 1983).

1.3. Nouvelles difficultés dans la réflexion sur la qualité en garderie: Perspective sociale.

Sur le plan social, quoique la préoccupation pour la qualité soit affichée ouvertement par plusieurs, la réflexion sur le sujet se bute tout de même à certaines difficultés. Greenman (1984) s'est interrogé sur les raisons qui puissent expliquer ces difficultés. Il ressort trois points majeurs. A un premier niveau, il note que l'attention a été surtout accordée à la nature du service, par la précision des objectifs et des diverses modalités d'organisation. La réflexion sur la qualité était alors presqu'inexistante, noyée par l'abondance des réflexions en référence avec ces questions.

En second lieu, Greenman souligne que les premières revendications ont davantage porté sur la quantité plutôt que sur la qualité. Dans ce débat sur la qualité en garderie, cette opposition entre quantité et qualité est reprise fréquemment par de nombreux intervenants (Bottani, 1982; Clarke-Stewart, 1982; Greenman, 1984; Heron, 1977; Ruopp et al., 1979). En soi, les services offerts par la garderie sont coûteux et une recherche de qualité qui s'exprime par le respect d'une réglementation précise semble liée à une augmentation des coûts. Le problème posé est alors le suivant:

> ou bien dépenser beaucoup pour avoir un nombre limité d'équipements excellents accessibles à une minorité; ou bien dépenser la même somme, mais pour produire un nombre élevé d'équipements moins élaborés, mais accessibles à un plus grand nombre. (Bottani, 1982, p. 84)

Au Québec, ces deux positions, qui paraissent contradictoires, sont présentes et clairement perceptibles dans le débat public sur la question. En effet, la consolidation du réseau (qualité) est maintes fois mise en opposition avec l'ouverture de nouvelles places (quantité). Chaque tendance regroupe des partisans qui, quoique revendiquant tous un "meilleur" réseau de garderies, interprètent de façon opposée le développement du réseau. Evidemment, un compromis qui permettrait à la fois l'accessibilité généralisée mais non obligatoire et la qualité des services est recherché. Toutefois, dans un contexte de compressions budgétaires, ce compromis paraît encore très exigeant et demeure utopique. Cependant, il importe de souligner que l'OSGE, en mettant de l'avant diverses politiques qui concernent à la fois la consolidation et le développement du réseau des services de garde[4], vise à améliorer la situation tant du point de vue quantitatif que qualitatif.

Finalement, la troisième raison ressortie par Greenman pour justifier cette difficulté de discuter de la qualité concerne les éducatrices[2] de garderie. Selon lui, la reconnaissance sociale de ce groupe étant encore fragile, l'évaluation de la qualité en garderie risque de susciter anxiété chez elles et d'être perçue comme menaçante et dévalorisante. Toutefois, ce sentiment d'insécurité semble, sur une plus large échelle, accompagner toute tentative d'évaluation. Dans ce sens, Marcil-Lacoste (1985) souligne que l'évaluation en éducation est crainte et est source de malaise.

1.4. La Qualité, c'est quoi?

Dégager une définition de ce qu'est la qualité en garderie est une tâche bien difficile alors que nous nous trouvons confrontée à de nombreuses interprétations différentes et souvent complémentaires. En effet, dépendant de ce qu'on croit être les objectifs poursuivis par la garderie, la perception qu'on a de la qualité est appelée à être différente. Dans ce sens, à la suite de Ruopp et al. (1979), plusieurs auteurs (Lero et Kyle, 1986; Cooke et al., 1986) ressortent trois perspectives différentes pour considérer les fonctions de la garderie. A un premier niveau, (1) la garderie comble le besoin de parents qui travaillent en fournissant à l'enfant un milieu sain et sécuritaire. En second, (2) la garderie peut être perçue comme un service qui favorise le développement de l'enfant. Finalement, (3) la garderie s'inscrit dans une gamme plus large de services destinés à la famille. Selon ces auteurs, la réflexion sur la qualité nécessite la considération de chacun de ces trois objectifs afin que soit évité le recours à une vision étroite et réduite de la réalité de la garderie.

Aussi valable et intéressante que puisse paraître cette préoccupation, elle semble, dans les faits, n'avoir eu qu'une portée bien limitée. En effet, les études touchant la qualité en garderie se sont surtout préoccupées de l'impact de la garderie sur l'enfant, se limitant alors, pour l'évaluation, à la considération du deuxième objectif (la garderie: service favorisant le développement de l'enfant). Les deux autres points de vue (la garderie: support aux parents qui travaillent et la garderie: dans la gamme des services à la famille) n'ont alimenté qu'un nombre restreint d'études. Toutefois, il importe de relever le Rapport du Groupe d'études sur la garde des enfants (Cooke et al., 1986) qui apparaît une tentative sérieuse de réflexion sur les services de garde, à partir de la considération de ces trois points de vue.

Les études questionnant la qualité en garderie ont donc pour la plupart adopté la perspective de l'enfant. C'est par rapport à ce qu'il vit ou par rapport à l'impact de son expérience de garde sur son développement que la réflexion sur la qualité s'est élaborée. Cette même perspective est ici privilégiée, considérant que, tout en assurant un support aux parents et à la famille, la garderie, c'est avant tout, le milieu de vie de l'enfant.

1.5. Les principes retenus pour une définition de la qualité.

Lorsque les chercheurs tentent de dégager une définition de la qualité en garderie, ils recourent à certains principes de base qui traduisent des préoccupations analogues et qui constituent le coeur de la philosophie éducative préscolaire. Un milieu de garde de qualité devrait

donc viser la mise en oeuvre de ces principes. Quoique succincte[3], voilà une présentation des principes les plus populaires et qui semblent guider bon nombre d'auteurs dans leur définition de la qualité en garderie (Bronfenbrenner, 1979; Caldwell: voir Blais-Bates, 1986; Gonzalez-Mena, 1979; Greenman, 1984; Honig, 1985; Maier, 1979).

1. Caractéristiques de l'environnement physique.

L'environnement doit assurer à l'enfant la satisfaction de ses besoins élémentaires, le confort et le bien-être physiques se révélant des conditions préalables indispensables au développement. Soulignons alors quelques caractéristiques de cet environnement favorable:

- sécuritaire,
- sain (hygiène - propreté),
- aménagement/ameublement adaptés à l'enfant,
- matériel ludique disponible,
- espace suffisant permettant à l'enfant des comportements exploratoires et moteurs,
- etc.

2. Climat affectif positif.

Que les expériences de vie de l'enfant à la garderie s'y effectuent dans un climat affectif positif apparaît comme une caractéristique de première importance pour favoriser l'épanouissement de l'enfant. Ce principe se traduit alors par le mode d'interactions qui s'établit et qui est privilégié dans le milieu de garde. Dans ce sens, doivent se retrouver:

- un respect des caractéristiques individuelles où les réponses de l'éducatrice doivent être différenciées selon les caractéristiques de chacun (soins personnalisés et adaptés);

- le synchronisme des interactions alors que les rythmes propres à l'enfant, au groupe et à l'éducatrice doivent pouvoir s'accorder et se coordonner;

- une relation de confiance entre chaque enfant et l'éducatrice afin que l'enfant soit assuré de pouvoir compter sur quelqu'un, en l'occurence, l'éducatrice, et qu'il développe ainsi un sentiment de sécurité;

- un partage du pouvoir entre enfants et éducatrices qui s'exprime par les possibilités de choix et de contrôle offertes aux enfants.

3. Développement global de la personne.

Le développement de la personne dans sa totalité est ici considéré. Des expériences culturelles variées doivent être offertes à l'enfant en vue de favoriser son développement sur les plans physique, cognitif, social, affectif et moral.

4. Support accordé aux éducatrices.

L'éducatrice est considérée comme une personne en développement, à laquelle on doit apporter un support similaire à celui offert à l'enfant.

5. Relations privilégiées entre parents et éducatrices.

L'aspect complémentaire du rôle et des fonctions éducatives des parents et éducatrices doit être reconnu afin que tous puissent s'offrir un support mutuel, par la compréhension de leur contribution spécifique au vécu de l'enfant.

Ces cinq principes apparaissent les composantes fondamentales que mettent de l'avant plusieurs auteurs dans leur réflexion pour la définition de la qualité. Un auteur américain aborde cependant cette question sous une perspective différente, qui apparaît néanmoins fort intéressante. Bronfenbrenner (1979) ne se limite pas au contexte de la garderie. Il formule plutôt quatre propositions générales qui lui paraissent définir l'environnement qui offre les conditions susceptibles d'assurer à la personne un développement optimal.

Dans le cadre de la garderie, les deux premiers énoncés permettent de réfléchir sur le type d'activités auxquelles l'enfant participe et à la nature de l'interaction qui s'établit entre ce dernier et l'éducatrice.

> Proposition 1. Un contexte développemental primaire est celui qui permet à l'enfant d'observer et de s'engager dans des activités progressivement plus complexes avec ou sous la supervision directe de personnes qui possèdent des connaissances et des habiletés que l'enfant n'a pas encore acquises, personnes avec qui ce dernier a développé une relation émotionnelle positive.
>
> Proposition 2. Un contexte développemental secondaire est celui où l'on donne à l'enfant l'opportunité, les ressources et l'encouragement nécessaires pour exercer les activités qu'il a apprises dans un contexte primaire mais sans la participation ou la supervision directe d'une personne plus avancée que lui dans la maîtrise des habiletés en jeu. (Bronfenbrenner, 1979 , p.845) (Traduit par Cloutier et al.,1984)

La troisième proposition évoque l'importance de la concertation entre les éducatrices et entre les éducatrices et la "direction" (conseil d'administration, directrice ou coordonnatrice). Elle suggère, en outre, que les éducatrices d'une même équipe sachent s'offrir un support mutuel.

> Proposition 3. Le potentiel développemental d'un contexte dépend du degré selon lequel les tiers présents dans le milieu supportent ou sapent les activités de ceux qui sont en interaction avec l'enfant.(Bronfenbrenner, 1979 , p.847)

Finalement, le dernier principe rejoint les divers agents éducatifs en interaction avec l'enfant et ressort la nécessité d'une consultation entre eux. La discussion sur les valeurs et les philosophies éducatives entre parents et éducatrices, dans cette perspective, revêt un intérêt manifeste.

> Proposition 4. Le potentiel développemental d'un contexte éducatif est augmenté en fonction du nombre de liens d'appui entre ce contexte et les autres qui impliquent l'enfant ou les personnes qui en ont la garde. De tels liens peuvent prendre la forme d'activités communes, de communication bi-directionnelle, et d'information fournie dans chaque contexte au sujet de l'autre contexte. (Bronfenbrenner, 1979, p. 848)

Suite à cette discussion, il apparaît que les principes à retenir pour une définition de la qualité sont nombreux et variés. Malgré cela, il importe, dans cette tentative de définition de considérer de façon prioritaire que c'est à l'enfant, dans son entité, qu'on accorde l'attention. On ne peut alors trop insister sur la préoccupation d'assurer son développement global, en demeurant tout autant sensible:

- aux apprentissages que l'enfant fait sur les plans physique, cognitif, social, affectif et moral,

- qu'aux processus qui permettent à l'enfant ces apprentissages (vécu de l'enfant à la garderie).

Et, ces propos de C. Caouette (1986) se révèlent fort appropriés pour clore cette discussion sur les principes à privilégier dans cette poursuite de la qualité en garderie.

> La qualité de vie en garderie, c'est quand dans la garderie, la vie est en santé. Il y a qualité de vie à la garderie, lorsque la garderie est un milieu naturel, un milieu où des choses vraies se vivent, autant les joies et les peines que les conflits; la garderie n'est pas une serre chaude. La garderie est un milieu où on respecte chez l'enfant son droit à la vie, à sa vie, son droit à la joie, à la joie de vivre. La garderie est un milieu où on aide l'enfant à être bien dans sa peau, à être bien avec les autres, à se prendre en main; un milieu où on reconnaît à l'enfant son droit d'être différent. (p. 203)

1.6. Impact de l'expérience de garderie sur l'enfant et les critères de qualité.

Une fois dégagés les principes éducatifs à privilégier, il convient de ressortir les divers moyens ou les caractéristiques du milieu qui favorisent la poursuite de la qualité en garderie. Dans cette partie, divers aspects de la réalité de la garderie sont considérés en fonction de l'impact qu'ils ont sur l'expérience de l'enfant. Les caractéristiques du milieu de garde, les stratégies et moyens d'action élaborés par les intervenants dans le milieu, ainsi que les processus qui s'engendrent et qui définissent l'expérience vécue par l'enfant sont tour à tour examinés par rapport à leur impact sur l'expérience de l'enfant (processus engendrés) et/ou à partir de leur portée sur le développement de l'enfant. La majorité des auteurs cités sont regroupés dans le tableau-synthèse qui suit cette partie: s'y référer si des précisions supplémentaires s'avéraient nécessaires (Annexe A).

1.6.1. Caractéristiques du milieu comme critères de qualité:

Le ratio éducatrice/enfants, la grandeur du groupe et la formation et l'expérience de l'éducatrice sont nettement les trois paramètres majeurs dont on a tenté d'évaluer l'impact. Dans ce sens, l'étude américaine longitudinale, National Day Care Study (NDCS) (rapport: Ruopp, Travers, Glantz et Caelen, 1979) qui s'est échelonnée de 1974 à 1979 semble avoir influencé le débat de façon marquée. Cette recherche avait pour but de dégager certaines caractéristiques précises qui puissent influer sur la qualité du service.

La grandeur du groupe et la formation du personnel s'y sont révélées les déterminants les plus importants de la qualité en garderie. Un petit groupe d'enfants (regroupant au maximum deux éducatrices x le ratio) sous la responsabilité d'éducatrices ayant une formation pertinente au préscolaire ont été associés à des comportements positifs chez l'éducatrice (stimulante, à l'écoute, réconfortante, plus engagée auprès des enfants, etc.) et chez les enfants (plus impliqués, initiative, plus de coopération, etc.). De plus, dans ces conditions, le développement social, langagier et cognitif de l'enfant paraît favorisé (gains significatifs des enfants dans différents tests).

Il faut spécifier, qu'en regard de la formation de l'éducatrice, plusieurs études ont permis de ressortir qu'une spécialisation au niveau de l'éducation préscolaire a une influence prépondérante sur la qualité des interactions que l'éducatrice alimente avec les enfants (Berk, 1985; Clarke-Stewart et Gruber, 1984; Rubenstein et Howes, 1983; Kaplan et Conn,

1984; Ruopp et al., 1979). Dans ce sens, Kaplan et Conn (1984) recommandent une formation minimale en éducation préscolaire s'étendant sur 20 semaines. D'un autre côté, il importe de souligner que le nombre d'années de scolarité tout comme le nombre d'années d'expérience auprès de la petite enfance ne sont pas retenus comme des critères déterminants et se révèlent avoir une influence limitée sur l'émergence de comportements positifs de l'éducatrice à l'égard des enfants.

Par rapport au ratio éducatrice/enfants, dans les groupes d'enfants de plus de trois ans, Ruopp et ses collègues, sans diminuer l'importance de son influence, ont fait ressortir que ce n'est un indice de qualité qu'à partir du moment où il est considéré de concert avec la grandeur du groupe. Lero et Kyle (1986), à ce sujet, suggèrent d'utiliser cette hypothèse avec prudence, compte tenu que NDCS avait été effectuée dans des "garderies financées par le gouvernement fédéral où les rapports monitrices-enfants oscillaient déjà en moyenne entre 1 pour 5 et 1 pour 10, ce qui est bien en deçà des limites acceptables."(p.146) Malgré ces réserves, Ruopp et al. suggèrent un ratio de 1/7 pour les groupes d'enfants de plus de trois ans. Cependant, la situation pour les enfants plus jeunes est quelque peu différente. Chez les poupons (moins de trois ans), un ratio élevé amènerait l'éducatrice à exercer plus de contrôle et à s'engager moins fréquemment dans des interactions informelles avec les enfants. Le sentiment de détresse chez les enfants s'observe alors davantage. Pour ce groupe, le ratio recommandé est de 1/4.

Les études portant attention à ces critères et qui ont suivi NDCS confirment ces résultats et tirent des conclusions analogues (Belsky, 1984;

Cloutier et al., 1984; Howes, sous presse: voir Belsky, 1984; Howes et Rubenstein, 1981; Vandell et Powers, 1983). Ces propos de Belsky peuvent fort bien livrer l'essence de ces conclusions:

> in centers and family day care homes in which group size is modest, ratios are low and staff training is high, caregivers tend to be more stimulating, responsive, and positively affectionage, as well as less restrictive. Moreover, children who experience such care tend to be more cooperative, more intellectually capable, and more emotionally secure. (1984, p. 26)

D'un autre côté, un grand groupe, un ratio faible et une formation de l'éducatrice non pertinente au préscolaire sont associés à une qualité moindre. Dans ce contexte, les interactions éducatrice/enfants sont davantage axées sur le contrôle (consignes, règles, discipline), l'éducatrice étant moins sensible aux besoins individuels de chacun et les enfants manifestant davantage de comportements dits "déviants" (hyperactivité, style introverti, agressivité) (McCartney et al., 1981: voir Belsky, 1984; McCartney et al., 1982: voir Belsky, 1984; Prescott et al., 1967: voir Belsky, 1984). Les répercussions au niveau développemental sont, entre autres, les suivantes: pauvre coordination, expression langagière et capacité d'attention limitées. En outre, Cloutier et al. (1984), en s'appuyant sur les conclusions de McCartney (1984), ont démontré qu'un ratio élevé diminue la fréquence d'interactions verbales entre éducatrice et enfants, élément facilitant le développement du langage. Dans ce sens, ils retiennent le ratio comme une des composantes qui puissent favoriser la qualité.

Ainsi, les trois paramètres: grandeur du groupe, ratio et formation de l'éducatrice constituent le noyau des critères de qualité. Viennent s'y greffer quelques indices supplémentaires. Entre autres, certains chercheurs

ont reconnu l'importance de la stabilité de l'éducatrice auprès d'un même groupe d'enfants (Belsky, 1984; Betsalel-Presser et Dénommée-Robitaille, 1985; Cummings, 1980; Rubenstein et Howes, 1979; Vaughn et al., 1980). Une éducatrice familière et stable auprès de l'enfant favorise son développement émotif, lui assurant sécurité et facilitant son attachement à la personne adulte. Betsalel-Presser et Dénommée-Robitaille, dans le cadre d'une réflexion sur la transition garderie-maternelle, abondent dans le même sens et notent que la stabilité du personnel permet d'assurer une continuité dans l'expérience de garde de l'enfant. "[...] le besoin d'une continuité dans la relation d'attachement envers l'intervenant aurait une implication directe sur la qualité du rapport enfant-adulte et deviendrait une des variables cruciales dans l'analyse de la qualité du service offert." (Betsalel-Presser et Dénommée-Robitaille, 1985, p. 489). Ces auteures poursuivent cette réflexion en précisant que ce besoin de continuité est aussi présent entre les divers milieux que l'enfant fréquente (famille-garderie-maternelle) et doit alors être considéré. Dans une perspective différente, Rubenstein et Howes (1979) notent, à l'égard du groupe d'enfants, que la stabilité du groupe de pairs facilite l'engagement de l'enfant sur le plan social et diminue sa dépendance à l'égard de l'éducatrice.

Certains chercheurs se sont aussi penchés sur la participation des parents à la garderie. Quoique peu d'études systématiques établissent des liens étrolits entre leur participation et la qualité en garderie, l'opinion que leur engagement ne peut que favoriser un contrôle de la qualité est largement partagée (Caouette, 1986; Cloutier, 1985 &1987; Cloutier et Falardeau, 1986; Cooke et al., 1986; Léger, 1986; Lero et Kyle, 1986; OSGE, 1983 & 1986; Tougas, 1986). Les propos suivants de M. Léger traduisent bien

cette opinion.

> La participation des parents permet de comprendre le monde de leur enfant, de partager avec d'autres adultes, de connaître les conditions de travail des éducatrices et d'être partie prenante à la création d'un milieu de vie satisfaisant, tout en ayant un contrôle. (1986, p.10)

Dans le même sens, Cloutier et Falardeau (1986) font ressortir que la cohérence entre les divers intervenants et entre les milieux éducatifs est de première importance et s'avère une composante essentielle de la qualité en garderie. Plusieurs auteurs reprennent ce thème et sont d'avis que les parents, en participant à la garderie, contribuent à entretenir un meilleur lien entre la famille et la garderie et facilitent la continuité entre les deux milieux (Cloutier, 1985; le Comité de la santé mentale du Québec, 1983; D'Anjou, 1985; OSGE, 1983, 1986; Parenteau, 1985; Pitre-Robin, 1985).

Certaines caractéristiques spécifiques de l'environnement physique ont aussi été examinées. Selon L. Rhodes (1986), l'attention a alors été plus particulièrement accordée à l'influence combinée des aspects suivants: la "densité" d'enfants dans le milieu de garde (i.e. l'espace disponible par enfant) et l'abondance des jouets. Un milieu où l'espace disponible par enfants se situe entre 4.7 m^2 et 8.3 m^2 se révèle plus susceptible d'encourager les interactions positives entre enfants et de réduire l'agressivité. Par contre, un milieu où l'espace disponible par enfant se situe entre 1.4 et 2.2 m^2 serait associé à un taux plus élevé d'agressivité et de jeux solitaires (Smith et Connolly, 1981). Cependant, l'abondance de jouets diminue la probabilité d'interactions négatives entre enfants, quel que soit le contexte (dense ou non) (Vandell et Powers, 1983).

Finalement, en ce qui concerne les caractéristiques du groupe d'enfants, certains auteurs ont porté attention à sa constitution (Belsky et al., 1981; Goelman et Pence, 1985). Les quelques études sur le sujet favorisent les groupes formés d'âges différents, ceux-ci étant caractérisés par des conflits moins fréquents et moins durables entre les enfants et par des échanges plus affectueux, en comparaison avec des groupes d'enfants de même âge.

1.6.2. Stratégies et moyens d'action comme critères de qualité:

Les stratégies et moyens d'action qui ont été considérés dans la recherche sur la qualité concernent surtout le type d'encadrement que l'éducatrice/la garderie privilégient ainsi que le programme élaboré par le personnel de la garderie.

Par exemple, Cloutier et al. (1984) ont constaté qu'un changement de ratio (celui-ci passant du simple au double) amenait les éducatrices à recourir à des stratégies d'encadrement différentes. Quoique cette étude n'implique que six groupes d'enfants de trois garderies différentes et ne permette de généraliser, l'observation est intéressante. L'augmentation du nombre d'enfants dont l'éducatrice est responsable "est reliée à une diminution de l'encadrement actif" (Cloutier et al., 1984, p.82), chez cinq des six groupes d'enfants. A ce moment, les activités sont plus libres et moins structurées. En conclusion, ces auteurs proposent alors de considérer le programme éducatif comme critère de qualité.

> Le programme éducatif offert par la garderie apparaît comme un élément majeur, dans la mesure où il traduit les valeurs et les objectifs éducatifs du milieu, ses stratégies d'encadrement des enfants, ses principes de gestion des ressources humaines et matérielles en regard des buts visés pour l'enfant. (Cloutier et al., 1984, p. 87)

Dans une perspective analogue, certains auteurs ont tenté de comparer des programmes aux orientations pédagogiques différentes (Clarke-Stewart, 1980; Prescott, 1973, Snow, 1983: voir Lero et Kyle, 1986). Ils ont alors observé que les programmes de type structuré/fermé favoriseraient surtout l'acquisition de connaissances alors que les programmes de type ouvert stimuleraient plutôt l'imagination et la créativité. De plus, il apparaît intéressant de souligner que plusieurs auteurs s'entendent pour affirmer que les efforts déployés dans l'élaboration d'un programme contribuent davantage à l'accroissement de la qualité dans le milieu que le contenu même du programme (Canesson, 1986; Cooke et al., 1986; Weiker, 1984: voir Lero et Kyle, 1986).

Finalement, Cloutier et Tessier (1981) ressortent divers moyens d'action qui puissent favoriser la concertation des divers agents éducatifs (parents et éducatrices): la cohésion entre les attitudes de ceux-ci étant selon ces auteurs un gage de qualité. Dans ce sens, avec la participation et la consultation de chacun, il importe d'établir des règlements, de fixer des buts, d'organiser la communication et de discuter les valeurs en vue d'un accord entre les agents éducatifs. "Si cet accord existe, la garderie présentera un plus fort potentiel comme milieu éducatif." (1981, p. 121)

1.6.3. Processus engendrés comme critères de qualité:

Les écrits identifiés à ce courant convergent, pour la grande majorité, vers l'étude de l'interaction éducatrice/enfants. Les réactions de l'enfant et les réactions de l'éducatrice sont mises en relation pour évaluer l'impact de certains aspects de l'expérience vécue sur le développement de l'enfant ou pour tenter de discerner l'incidence que des processus spécifiques peuvent avoir sur d'autres.

Anderson et al. (1981), dans le cadre d'une recherche sur l'attachement de l'enfant à la personne qui le garde ("substitute caregiver"), ont mis beaucoup d'emphase sur l'implication de l'éducatrice pour évaluer la qualité. Utilisant la situation de l'étranger ("stranger situation", en référence à Ainsworth et Wittig, 1969), ils ont voulu évaluer l'attachement de l'enfant à son éducatrice en considérant l'implication de cette dernière. Leurs conclusions révèlent qu'une éducatrice alimentant de nombreuses interactions de qualité avec les enfants suscite chez eux un haut niveau d'exploration et de mouvement. Les enfants développent alors avec leur éducatrice une relation faite de confiance. "High caregiver involvement was most consistently associated with child behaviors indicative of attachment to the substitute caregiver." (Anderson et al., 1981, p. 59). A l'inverse, une faible implication de l'éducatrice auprès des enfants est associée à une relation d'attachement moins importante et à un degré d'exploration plus faible. L'interaction éducatrice/enfants est donc questionnée par rapport à ce qui en détermine la qualité.

> Researchers and theorists in the area of adult-child relations have consistently concluded that it is the quality rather than quantity of interaction that is most important to the development and maintenance of positive relationhips (Kagan, Kearsley and Zelazo, 1978; Martin, 1975; Rutter, 1972). And while the specific benefits of substitute attachments have not been clearly demonstrated, evidence here and elsewhere points to the conclusion that they are likely to support mastery of the environment and bridge mother-child separations, as well as provide another opportunity for bonding. (Anderson et al., 1981, p.60)

Rubenstein, et al. (1979: voir Belsky, 1984) se sont aussi préoccupés de l'importance de l'interaction éducatrice /enfants. Ils notent que des jeux sociaux fréquents entre éducatrice et enfants sont associés à des comportements accueillants de l'enfant au retour de sa mère. D'un autre côté, une éducatrice directive ("directiveness i.e. instructiveness") provoque plus fréquemment chez les enfants des sautes d'humeur.

Pour sa part, Kermoian (1980: voir Belsky, 1984) souligne que, dans un milieu où l'éducatrice est davantage impliquée de façon négative (interactions négatives fréquentes, interactions basées en majeure partie sur régles et consignes), les enfants sont moins bien habilités à faire face à la séparation avec la mère. L'auteur note alors, à l'instar d'Anderson et de ses collègues, que les enfants s'engagent moins dans des activités d'exploration.

Finalement, Golden et al. (1978) associent une stimulation élevée au niveau social et cognitif à un milieu de qualité. Les mesures de compétence sociale et de compréhension langagière chez l'enfant se révèlent alors plus élevées et attestent de l'impact positif de ces processus.

1.6.4. L'éducatrice: l'élément clé de la démarche éducative:

Une section spécifique est accordée à cet aspect, compte tenu de l'importance qu'y attribuent plusieurs auteurs. En effet, nombre de personnes mettent beaucoup d'emphase sur la contribution de l'éducatrice pour créer et entretenir un milieu de vie de qualité (Betsalel-Presser, 1983; Betsalel-Presser et Dénommée-Robitaille, 1985; Caouette, 1986; Cloutier, 1979; le Comité de santé mentale du Québec, 1983; Katz, 1970; NAEYC, 1983; Provence et al., 1977; Spodek et Saracho, 1982; Tyler et Dittman, 1980). "There is a belief in the field that early childhood programs are only as good as the adults who implement them." (Spodek et Saracho, 1982, p.22).

Cependant, malgré une opinion aussi largement partagée, peu d'études systématiques n'ont vraiment permis d'étayer cette question. Les caractéristiques de l'éducatrice, sa personnalité et ses comportements dans le milieu sont des variables jugées importantes pour la qualité en garderie, sans que n'y soit associé de façon précise l'impact qu'elles ont sur l'expérience de l'enfant. Dans une revue de littérature sur le sujet, L. Rhodes (1986) souligne que les études consultées ne permettent pas de tirer de conclusions importantes en regard de ces questions et que de nouvelles recherches systématiques sur le sujet sont essentielles. Le Comité de santé mentale du Québec (1983) soutient une opinion analogue, en faisant ressortir la nécessité d'élaborer certains outils, tels grille d'analyse, qui permettraient d'évaluer la qualité des interventions des éducatrices auprès des enfants.

En dépit de cette situation, l'importance de l'éducatrice pour assurer la qualité en garderie n'en demeure pas moins reconnue. Il devient alors intéressant de cerner les idées véhiculées sur ce sujet. Ainsi, la qualité de vie de la garderie est intimement liée à la qualité de vie de l'éducatrice y étant impliquée. On ne saurait se préoccuper du bien-être de l'enfant sans se soucier de la même façon de celui de l'éducatrice (Betsalel-Presser, 1983; Caouette, 1986; Greenman, 1984; Honig, 1985; Maier, 1979). Dans ce sens, Caouette souligne que l'éducatrice ne sera en mesure d'alimenter des interactions riches avec les enfants et de développer chez eux une image positive d'eux-mêmes, que si elle réussit à trouver une réponse satisfaisante à ses propres besoins.

> Au fond, les besoins de l'éducateur ne sont pas si différents de ceux de l'enfant: il a besoin d'une image positive de soi, d'être reconnu, respecté et apprécié, il a besoin de se sentir en croissance sur le plan personnel et professionnel et non pas dans un processus d'épuisement et de "burn-out". (Caouette, 1986, p. 203)

Ainsi, l'éducatrice doit se percevoir comme une personne en croissance et en développement. A cet égard, les besoins de ressourcement et de perfectionnement des éducatrices en pratique d'emploi sont à considérer et ont à être alimentés et supportés (Betsalel-Presser, 1983).

EN BREF:

Après avoir ressorti divers principes à retenir pour une définition de la qualité,

après avoir dégagé l'impact que certains aspects peuvent avoir sur l'enfant et sur son expérience de vie en garderie,

considérant alors les critères de qualité que ces deux processus ont permis de déterminer,

il convient maintenant de questionner la situation actuelle des garderies et les pistes de réflexion sont nombreuses. Par exemple:

Quels moyens s'est donnée la société québécoise pour favoriser et entretenir la qualité en garderie?

D'un autre côté, quels aspects de la réalité des garderies peuvent se révéler des freins à la poursuite de cette qualité?

Que prévoir alors qui puisse améliorer la situation et/ou restreindre la portée de certains facteurs "négatifs"?

Y a-t-il lieu d'initier de nouvelles formes de support qui, sans nécessiter d'investissements financiers exorbitants, permettraient d'accroître la qualité en garderie?

Voilà autant de questions complexes et importantes à l'égard desquelles la réflexion du prochain chapitre tente d'apporter certains éléments de réponse.

CHAPITRE DEUXIEME

LA QUALITE EN GARDERIE DANS LE CONTEXTE QUEBECOIS

2.1. La loi sur les services de garde à l'enfance et l'énoncé de principe pour la qualité.

En 1979, la loi sur les services de garde à l'enfance, adoptée à l'Assemblée nationale du Québec et créant l'OSGE, jette les fondements de l'orientation des services de garde au Québec. Dès ce moment, la préoccupation pour la qualité des services de garde est affichée et constitue l'un des deux objectifs de base visés par la loi. "Le deuxième grand objectif touche, cette fois-ci, non pas la mère, non pas la femme, mais l'enfant. Ce projet de loi établit clairement le droit du jeune enfant à un service de garde de qualité." (OSGE, 1986, p.2). Le deuxième article de la loi pose déjà ce principe, en ces termes:

> Un enfant a droit de recevoir, jusqu'à la fin du niveau primaire, des services de garde de qualité, avec continuité et de façon personnalisée, compte tenu de l'organisation et des ressources des organismes et des personnes qui fournissent ces services. [Loi #77, art. #2].

Quoique soit alors énoncée cette nécessité de la qualité des services de garde, ni la loi, ni le règlement ne précisent de façon spécifique les principes sur lesquels s'appuie ce concept de qualité. En effet, aucun aperçu des orientations générales ayant guidé l'élaboration de ces deux textes législatifs ne leur est joint. Cependant, en juin 1983, les membres de l'Office adoptent le document: Les Orientations générales de l'Office des services de garde à l'enfance, document qui précède de quelques mois l'adoption à l'Assemblée nationale du règlement sur les services de garde en garderie. Il est alors permis de supposer que, de ce document (présentant la philosophie de l'Office) et de la consultation entreprise (automne 1982) à l'échelle québécoise des milieux intéressés et concernés, découle le dit

règlement.La consultation de ce document ainsi que la lecture de la loi et du règlement sur les services de garde à l'enfance devraient nous permettre d'entrevoir les principes pouvant être sous-jacents aux deux textes législatifs et desquels la conception de qualité en garderie découle.

Cette partie tente alors de dégager ces principes en les mettant en relation avec ceux déjà retenus pour une définition de la qualité et ayant été discutés à la section 1.5. En outre, les normes et exigences élaborées par ces 2 textes législatifs et qui concourent à la réalisation de la qualité en garderie sont considérées, en référence avec les critères de qualité ressortis à la section 1.6. Un tableau-synthèse résume ces propos et est joint en annexe (Annexe B).

2.2. Principe 1: Caractéristiques de l'environnement physique (voir p.9)

Assurer la santé, le bien-être et la sécurité des enfants dans un environnement répondant à certaines exigences précises se révèle un principe implicite de la loi et du règlement, ceux-ci établissant plusieurs normes à cet effet. De plus, l'Office reconnaît, à cet égard, sa responsabilité de voir à ce que chaque milieu respecte des "conditions minimales en deçà desquelles l'Office remettra en question la qualité des services offerts." (OSGE, 1983, p.3).

AMENAGEMENT PHYSIQUE:

En ce qui concerne l'aménagement des locaux de la garderie, nombreuses sont les règles fixées. Les aires de jeux, de service et de circulation sont prévues [Règl., art. #38]. Sont alors spécifiées très précisément les caractéristiques auxquelles doivent répondre les locaux de la garderie: espace disponible, grandeur des locaux, chauffage, éclairage, équipement, ameublement, etc. [Règl., sections IV et V].

De façon plus spécifique, par rapport à l'espace disponible par enfant, la loi prévoit 4 m^2/enfant, pour des enfants de 17 mois et moins, cet espace devant être minimalement divisé en 2 pièces distinctes: une pour le jeu, une pour le repos. Pour les enfants de plus de 18 mois, l'espace requis est de 2.75 m^2/enfant. Ces surfaces concernent strictement les aires de jeux. En mettant ces normes en parallèle avec le critère relatif à la densité d'enfants dans un même lieu (voir p. 18), elles paraissent

constituer un seuil minimal. En effet, elles sont à la limite de la densité "acceptable" (soit de plus de 2.2 m^2).

Il importe toutefois d'ajouter qu'un milieu offrant des jouets en abondance aux enfants réduit la portée négative d'une densité trop élevée d'enfants dans un même lieu. A l'égard de cette dernière question, le règlement se limite à préciser [Règl., art. #46, #47] que la garderie doit offrir jeux et matériel éducatifs "pertinents à la réalisation du programme d'activités, appropriés à l'âge et au nombre des enfants reçus." Les exigences ainsi formulées apparaissent relativement flexibles, dépendant de la perception des gens par rapport à ce qu'ils jugent "pertinent" et "approprié".

COMMENTAIRE DECLENCHEUR

Rétablir des normes plus élevées par rapport à l'espace minimal disponible par enfant ne peut, à toute fin pratique, être envisagé, compte tenu des difficultés que cela pourrait engendrer pour plusieurs garderies au niveau de l'aménagement et de la localisation.

Cependant, considérant que l'impact de ce critère est lié à l'abondance de jouets (voir p.18), il apparaît moins conflictuel de poser certaines exigences sur cette question spécifique. Alors, serait-il approprié d'élaborer certaines mesures pouvant inciter les garderies à enrichir, annuellement le matériel pédagogique dont elles disposent (ex.: subvention directe pour l'achat de matériel pédagogique, obligation des garderies de consacrer un pourcentage précis de leur budget à l'achat de matériel pédagogique, etc.)?

La loi aborde aussi l'environnement physique de la garderie. Elle précise, à l'article #17, qu'un projet de changement de local ou de modification à un local doit être soumis à l'OSGE afin de vérifier si l'aménagement est conforme aux normes fixées. L'Office se réserve, par ce mécanisme, la possibilité de contrôler la qualité en garderie, à partir d'un aménagement adéquat répondant à des normes minimales.

De plus, l'Office offre aux garderies existantes ou en voie de l'être certaines subventions en vue d'alléger le fardeau financier de garderies devant réaménager ou construire (ex. subventions d'implantation, de logement, de relocalisation, de réaménagement et d'acquisition de propriété)[4]. Les exigences formulées dans le règlement sont alors supportées par des ressources financières précises, offertes aux garderies, sous certaines conditions.

SANTE:

Les dispositions précédentes contribuent ainsi à rendre l'environnement physique de la garderie agréable et sécuritaire pour l'enfant. Par ailleurs, la section III du règlement, concernant l'hygiène, la salubrité et la sécurité, relève des normes précises en vue de protéger plus particulièrement la santé de l'enfant en garderie. Notons, entre autres:

- les modalités à respecter en cas de maladie/accident [art. #16] ou pour l'administration de médicaments [art. #17, #18, #19];

- les situations où il est permis de coucher un enfant [art. #21, #22];

- les caractéristiques de certaines pièces d'ameublement [art. #23, #24, #25, #31];

- les exigences relatives à l'alimentation [art. #32, #33, #34, #35].

De plus, la loi attribue à l'Office le pouvoir de suspendre un permis ou d'assumer l'administration provisoire d'un service de garde, lorsque la santé, la sécurité ou le bien-être des enfants dans le milieu spécifique semblent compromis [loi, art. #19, #23].

COMMENTAIRE DECLENCHEUR

Toutes les mesures et exigences spécifiques, précédemment abordées, traduisent de façon concrète, la préoccupation pour la santé, la sécurité et le bien-être des enfants en garderie et témoigne d'une recherche de qualité de vie. Les normes sont précises, nombreuses et constituent un cadre de règlementation apparaissant relativement complet sur cette question. Cependant, en ce qui concerne le suivi à accorder en vue de vérifier le respect de ces exigences, loi et règlement sont peu explicites. N'y aurait-il pas lieu de prévoir certains mécanismes qui permettraient d'exercer un contrôle, sur une base régulière?

2.3. Principe 2: Climat affectif positif (voir p. 9)

Le climat affectif positif, à la garderie, est intimement lié à la nature des interactions s'établissant entre les personnes y étant impliquées, plus particulièrement entre les enfants et les éducatrices. Soulignons, à cet égard, que l'Office relie directement au bien-être des enfants, la

qualité des relations entre les éducatrices et les enfants et l'inscrit dans un des principes fondamentaux du document de 1986.

> A l'égard des garderies, l'Office a énoncé 3 principes fondamentaux:
> 1 Le bien-être des enfants d'abord.
> Ce principe justifie les éléments contenus dans le projet de règlementation sur les services de garde en garderie. De plus, l'Office affirme qu'il mènera diverses actions ayant pour but d'accroître la qualité des relations entre les éducatrices et les éducateurs et les enfants, précisant ainsi qu'il veut dépasser l'application des normes de qualification du personnel définies dans le projet de règlement. (p. 7)

De plus, la loi, le règlement et les orientations générales de l'Office (1983) affichent, à différents moments, des préoccupations analogues, en dégageant certaines caractéristiques des interrelations en garderie. Ainsi, à l'article #2 de la loi, les aspects de continuité et de personnalisation des soins sont associés à la qualité et peuvent fort bien être reliés au synchronisme des interactions enfants/éducatrice et au respect des caractéristiques individuelles de l'enfant, points abordés à la section 1.5. D'autre part, Les orientations générales de l'Office (1983) abordent de nouveaux éléments.

> La qualité d'un service de garde ne dépend pas uniquement de normes matérielles; elle dépend aussi du personnel des services de garde, de leur capacité à fournir aux enfants un environnement chaleureux, stimulant la créativité et la socialisation et respectueux des rythmes individuels de développement. (p. 3)

Ainsi définis les aspects déterminant ce climat affectif positif, quels sont les éléments du contexte de la garderie pouvant se révéler les plus susceptibles de le favoriser? Se référant à la discussion de la section 1.6., il est possible de dégager, parmi les critères de qualité, trois éléments ayant une influence prépondérante sur cette question. Il s'agit du

ratio, de la grandeur du groupe d'enfants et de la contribution de l'éducatrice (liée à sa formation, à son expérience et à la stabilité du personnel).

RATIO:

Par rapport au ratio, le règlement fixe les normes suivantes [art. #11]:

- pour des enfants de 17 mois et moins: 1 éducatrice/5 enfants;
- pour des enfants de 18 mois et plus: 1 éducatrice/8 enfants.

Prenant en considération les exigences des autres provinces canadiennes, il est possible d'affirmer que ces ratios sont relativement hauts. Le tableau à l'annexe C, tiré du rapport Cooke (1986), fournit les données pertinentes à ce sujet. De plus, si on compare les normes québécoises aux recommandations formulées par Ruopp et al. (voir p.15) et à ce que propose le rapport Cooke, les ratios, pour les enfants de moins de 3 ans, s'avèrent trop élevés. En effet, Ruopp et al. recommandent un ratio de 1 éducatrice/4 enfants alors que le groupe d'étude fédéral (Cooke et al., 1986) préconise un ratio de 1 éducatrice/3 enfants, pour ce même groupe d'âge.

Considérant qu'avant 3 ans, le ratio, comme critère de qualité, revêt une importance plus grande que la grandeur du groupe (ce qui n'est pas nécessairement le cas pour des enfants de plus de 3 ans) (voir p. 15), il apparaît essentiel, qu'à ce sujet, l'écart entre la norme recommandée et la norme fixée soit relativement bas. Ainsi, quoique le ratio fixé par le

règlement, en ce qui concerne les poupons (17 mois et moins), demeure plus élevé que les suggestions précédentes, il peut paraître relativement acceptable parce que n'excédant la recommandation américaine que de un enfant. Par contre, pour les enfants de 18 mois à 3 ans, cet écart est beaucoup plus marqué: le ratio au Québec étant de 1 éducatrice/8 enfants alors que la norme préconisée se maintient à 1 éducatrice/4 enfants. Par ailleurs, pour les enfants de plus de 3 ans, le ratio des garderies québécoises voisine la norme mise de l'avant par Ruopp et ses collègues (Au Québec: 1 éducatrice/8 enfants, Ruopp et al.: 1 éducatrice/7 enfants).

COMMENTAIRE DECLENCHEUR

Pour les enfants de 18 mois à 3 ans, la norme québécoise fixant le ratio apparaît nettement trop élevée et peut être considérée comme un élément à portée négative dans la poursuite de qualité auprès de ce groupe d'âge. S'il peut paraître trop coûteux de respecter la norme de 1 éducatrice/4 enfants, il s'avère néanmoins indispensable de réviser la norme actuelle afin de réduire la proportion d'enfants par éducatrice. Il conviendrait d'envisager que, minimalement, le ratio n'excède pas 1 éducatrice/6 enfants.

Cette réflexion sur les ratios ne peut se limiter à la stricte considération du nombre d'enfants/éducatrice. Il importe aussi de confronter ce critère à quelques caractéristiques d'ordre pragmatique. Dans ce sens, il faut considérer:

- que les heures d'ouverture de la garderie s'étendent, en général, entre 7:00 hrs et 18:00 hrs;
- que les enfants y sont présents, sans interruption dans la journée;
- qu'ils y arrivent ou en repartent à des heures variables;

- que les éducatrices assument des horaires journaliers de travail de 7 1/2 hrs ou 8 hrs, en général entrecoupés d'une ou quelques pause(s) de durée variable;

et - que l'équipe de travail étale ces horaires sur les heures d'ouverture.

L'organisation de ces éléments contextuels est laissée à chaque garderie et, d'un milieu à l'autre, de grandes différences peuvent s'installer. Le nombre d'enfants et d'éducatrice présents est alors appelé à varier, dépendant des moments de la journée et de l'organisation privilégiée par la garderie. En conséquence, les ratios sont susceptibles de fluctuer en fonction de ces périodes spécifiques.

COMMENTAIRE DECLENCHEUR

En aucun cas, le règlement ne fait référence à ces particularités et à leur incidence sur le ratio. En effet, toutes les garderies doivent, en principe, respecter la norme "théorique" et globale, fixée par le règlement. Toutefois, dans la pratique, certains écarts appréciables peuvent se manifester entre la norme et ce qui est effectivement respecté, à tout moment de la journée. N'y aurait-il pas lieu alors de concrétiser dans quelle mesure doit être respectée la norme du ratio, en considération des différents moments de la journée (ex.: accueil, départ, dîner, sieste, pause des éducatrices, etc.)? Ne serait-il pas souhaitable de recommander, qu'à défaut de ne pouvoir assurer, avec le personnel à temps plein, le respect "intégral" du ratio pendant les périodes où la majorité des enfants sont présents, la garderie doit prévoir l'engagement de personnel à temps partiel, régulier?

GRANDEUR DU GROUPE:

La grandeur du groupe a été ressortie par nombre d'études comme un des déterminants les plus importants de la qualité en garderie. A ce sujet, plusieurs auteurs, à la suite de Ruopp et ses collègues, s'entendent pour qualifier de conditions optimales, un groupe composé de 2 éducatrices et du nombres d'enfants correspondant au ratio à respecter.

Si on tient alors compte des ratios recommandés par ces mêmes auteurs, le nombre optimal d'enfants et d'éducatrices par groupe devrait être le suivant:

Figure 1
Constitution du groupe
Telle que recommandée par Ruopp et al.

âge des enfants	Nb d'enfants/groupe	Nb d'éducatrices/groupe
0 à 17 mois	8	2
18 mois à 3 ans	8	2
3 ans à 5 ans	14	2

Les exigences du règlement sont, à cet égard, peu élaborées. Les quelques précisions pouvant être associées à la grandeur du groupe concernent le nombre maximal d'enfants qu'une garderie peut recevoir soit 60 [art. #14] - et le nombre maximal d'enfants qu'une pièce peut accueillir simultanément soit 15 pour les poupons (0-17 mois) et 30, pour les 18 mois à 5 ans [art. #39]. Reprenant la formule du tableau précédent, ces exigences se traduisent ainsi:

Figure 2
Constitution du groupe
Selon les normes québécoises fixées

Âge des enfants	Nb d'enfants/groupe	Nb d'éducatrices/groupe
0 à 17 mois	15	3
18 mois à 3 ans	30	4
3 ans à 5 ans	30	4

La comparaison de ces deux ensembles de données est alors fort révélatrice: l'écart entre le nombre d'enfants maximal permis par pièce et la recommandation américaine est grand pour les 3 groupes d'âge mentionnés et plus particulièrement pour les 18 mois à 3 ans. Une fois de plus, ce groupe d'âge semble se retrouver face à une situation plus problématique.

Il convient cependant de remarquer que le règlement ne fixe que la limite maximale de capacité d'enfants/pièce/garderie, en considérant l'espace disponsible par enfant. En deçà de cette exigence, la formation des groupes demeure du ressort de la garderie. L'organisation que la garderie privilégiera alors, en rapport avec cette question, contribue, en partie, à définir sa spécificité. Ainsi, de garderies en garderies, une fois de plus, des différences notables peuvent se manifester. Le règlement, en fixant des limites aussi élevées, dont on peut soupçonner la portée négative vis-à-vis la qualité en garderie, permet de tolérer les situations extrêmes (où sont regroupés les enfants selon la capacité maximale d'enfants/pièce); situations qui, somme toute, se révèlent fort peu acceptables.

COMMENTAIRE DECLENCHEUR

Le règlement en abordant la grandeur du groupe par le biais du nombre maximal d'enfants par pièce fixe des exigences "indirectes" par rapport à la grandeur des groupes d'enfants. En constituant ses groupes sur cette base,

une garderie se place dans une situation susceptible d'avoir une influence négative sur la qualité. Ainsi, afin d'éviter l'émergence de situations extrêmes et peu acceptables, ne serait-il pas à propos que le règlement soit plus explicite sur la grandeur des groupes et qu'il fixe la constitution du groupe selon les paramètres de la figure 1 (ci-dessus)?

CONTRIBUTION SPECIFIQUE DE L'EDUCATRICE:

Précédemment, il a été reconnu que la contribution de l'éducatrice à la création d'un climat affectif positif revêt une importance capitale. Des critères ressortis à la section 1.6, la stabilité du personnel et la formation de l'éducatrice conditionnent directement la nature de cette contribution. Cependant, afin de faciliter la discussion et en vue de regrouper dans une même section tous les éléments concernant l'éducatrice de façon directe, ces points seront abordés ultérieurement lorsqu'il sera question du quatrième principe (Support accordé aux éducatrices, voir p.43).

En résumé, la discussion antérieure confirme que la création d'un climat affectif positif à la garderie est un principe de base qu'on retrouve formulé dans la loi et le règlement ainsi que dans les documents de l'Office (1983, 1986). Les normes fixées par le règlement, à propos du ratio et de la capacité maximale d'enfants/pièce/garderie, ont une incidence directe sur ce principe. Sans se révéler des garanties de qualité, des normes qui voisineraient davantage les recommandations dégagées précédemment devraient faciliter la création d'un climat affectif positif.

2.4. Principe 3: Développement global de l'enfant (voir p.10).

Que la garderie se préoccupe du développement global de l'enfant, en évitant la perspective scolarisante où les seuls apprentissages d'ordre cognitif sont valorisés, est une orientation très bien traduite tout autant par la loi, le règlement ou les Orientations générales de l'Office (1983).

La loi l'affirme dès l'article #4:

> Le requérant d'un permis de service de garde en garderie doit s'engager à fournir aux enfants des services de garde et un programme d'activités favorisant leur développement physique, intellectuel, affectif, social et moral... (1979)

Ce principe se retrouve ensuite dans le règlement, à l'article #2 alors que sont spécifiés les documents à soumettre lors de la délivrance d'un permis. L'alinéa #10 de ce même article précise en quoi consiste le programme à présenter. Y est alors mentionné que les objectifs et moyens d'action du programme doivent concerner tous les aspects du développement de l'enfant.

A son tour, l'Office ne peut être plus explicite sur ce sujet.

> La loi sur les services de garde à l'enfance est fondée sur la reconnaissance du droit de l'enfant à recevoir des services de garde de qualité et oblige les services de garde à fournir aux enfants un programme d'activités favorisant leur développement physique, intellectuel, affectif, social et moral.
> Dans son interprétation du texte de la loi, l'Office affirme son orientation en faveur d'une approche éducative globale de préférence à une approche scolarisante axée avant tout sur le développement cognitif. (1983, p.2)

LE PROGRAMME PEDAGOGIQUE:

L'objectif fondamental du programme offert par la garderie est donc clairement établi, sans que ne soit dégagé cependant le cadre pédagogique précis dans lequel il s'inscrit. En effet, les indices soutirés du règlement qui puissent suggérer une certaine orientation pédagogique sont très restreints. A l'article #29 du règlement, l'utilisation de la télévision ou de matériel audiovisuel doit être intégrée au programme d'activités et doit se faire en compagnie du personnel. Les articles #46 et #47 précisent que, pour les enfants de tout âge, des espaces de rangement, où jouets et matériel sont à leur portée, doivent être prévus. Aucun autre élément à incidence pédagogique n'a été ressorti du règlement, ce qui peu paraître relativement restreint. Cependant, il faut convenir qu'une discussion d'ordre pédagogique, quoique d'une importance capitale, déborde largement le cadre législatif du règlement.

Par ailleurs, l'Office reconnaît le caractère spécifique de chaque garderie et choisit alors de ne pas fournir de modèle pédagogique universel. "Ces milieux de vie [services de garde] adaptés aux enfants ne peuvent être définis unilatéralement et l'Office respecte le droit de chaque milieu de définir son propre cadre de vie." (1983, p.3) Cela implique que:

> Chaque milieu de garde doit avoir la possibilité de développer ses propres façons d'agir et d'être avec les enfants. La richesse et la souplesse du réseau viendront principalement de cette diversité de modèles éducatifs. (1983, p.9)

La nécessité d'une approche favorisant le développement global de l'enfant est toutefois un prérequis indiscutable.

Dans cette perspective, l'Office fournit un guide aux garderies désireuses de s'inscrire dans le processus d'élaboration d'un programme éducatif (Cf. Créer un cadre de vie[3]). Cet outil peut se révéler un support très adéquat pour une équipe cherchant à préciser son option pédagogique et son programme éducatif. Et, compte tenu de la remarque voulant qu'une telle démarche contribue davantage à la qualité du milieu que le contenu même du programme (voir section 1.6, p. 20), envisager l'élaboration de programme selon la perspective privilégiant l'implication du personnel de la garderie apparaît particulièrement pertinent.

Il faut toutefois considérer qu'une telle démarche nécessite beaucoup d'implication du personnel et exige beaucoup de temps. Comment, concrètement, les éducatrices de garderie peuvent-elles alors relever un tel défi, considérant leurs nombreuses heures de travail auprès des enfants et le temps restreint (et dans bien des cas nul) réservé à la préparation ou réflexion pédagogiques? Encore ici, d'un milieu à l'autre des différences sont rencontrées dans cette gestion des heures de travail. Par ailleurs, il faut considérer, qu'aussi souhaitable qu'elle paraisse, cette démarche d'élaboration de programmes se révèle difficile à mener et que, dans la plupart des cas, elle représente pour les personnes s'y impliquant, de nombreuses heures de travail supplémentaires rarement rémunérées.

COMMENTAIRE DECLENCHEUR

Suite aux considérations précédentes, il y a lieu de questionner le contexte dans lequel peut s'effectuer concrètement la démarche d'élaboration de programme et d'examiner les mécanismes à prévoir qui puissent la

faciliter. Comment dégager les éducatrices pour qu'elles aient du temps à consacrer à une telle démarche? Serait-il souhaitable de fournir un encadrement à l'équipe, par le biais d'une personne-ressource? Comment supporter financièrement de telles initiatives?

2.5. Principe 4: Support accordé aux éducatrices (voir p.10).

"L'importance primordiale du rôle du personnel dans la vie des services de garde et dans la qualité des services offerts aux enfants" (OSGE, 1983, p.12) a été discutée à plusieurs reprises précédemment et n'est plus à démontrer. C'est un principe qui fait l'unanimité parmi les divers intervenants de la petite enfance et qui constitue un énoncé de base de plusieurs écrits.

En dépit de l'importance qu'on accorde ainsi au rôle de l'éducatrice sur le plan de l'écrit, la nécessité de le reconnaître et de le promouvoir sur le plan social persiste et est maintes fois soulignée (Betsalel-Presser, 1983; Caouette, 1986; Comité de la santé mentale du Québec, 1983; Cooke et al., 1986; OSGE, 1983, 1986). L'amélioration de cette reconnaissance sociale et professionnelle peut alors suivre plusieurs voies et se réaliser à partir de différents moyens. Dans ce sens, l'attention a été surtout accordée à la formation du personnel et à ses conditions de travail spécifiques. L'Office, en énonçant ses trois principes fondamentaux (1986, p.3) se situe dans cette perspective, liant la reconnaissance sociale des éducatrices à ces deux points.

> La reconnaissance du rôle important joué par les personnes oeuvrant dans les services de garde se traduit par l'engagement de l'Office à prendre des moyens pour permettre à ce personnel d'acquérir ou de développer compétences et habiletés pour améliorer la qualité des services dispensés aux enfants. L'Office affirme qu'il compte mettre en marche diverses activités de perfectionnement et en cela collaborer avec le ministère de l'Education et ses institutions d'enseignement. De plus, affirme l'Office, la reconnaissance des personnes travaillant en garderie doit être assortie de conditions de travail appropriées. (1986, p.8)

FORMATION, RESSOURCEMENT ET PERFECTIONNEMENT:

Cet énoncé de principe abordant la question de la formation trouve des échos dans la loi et le règlement. En effet, quelques articles de ces deux textes législatifs en définissent certaines particularités. Ainsi, la loi attribue à l'Office différentes fonctions en vue d'assurer des services de garde de qualité dont celle de "promouvoir la mise sur pied de cours de formation et de perfectionnement des personnes oeuvrant dans les services de garde à l'enfance." [loi, art.#68, alinéa#7].

En outre, le règlement fixe les qualifications auxquelles doit répondre le personnel de garderie oeuvrant auprès des enfants. Ainsi, l'article #10 stipule que tout membre du personnel doit avoir suivi, avec succès, un cours de premiers soins (renouvelable aux trois ans)[a]. De plus, à l'article #9, il est spécifié qu'un membre du personnel sur trois doit: détenir un diplôme avec formation reconnue au préscolaire[a] OU avoir une expérience pertinente minimale de trois ans auprès d'enfants d'âge préscolaire (en groupe) et être détentrice au plus tard en 1988, d'une attestation d'études collégiales en techniques de garderie. La formation minimale acceptée est donc précisément déterminée: en 1988, un membre du

personnel sur trois, quelle que soit son expérience auprès de jeunes enfants, doit posséder l'attestation d'études collégiales (A.E.C.). Cette A.E.C. totalise un ensemble de 12 cours d'une durée de 45 heures chacun et s'inscrit dans la perspective de l'éducation préscolaire. En distribuant ces cours sur deux sessions (six cours/trimestre), l'A.E.C. en techniques d'éducation en service de garde équivaut à 30 semaines de formation "spécialisée" en petite enfance.

En référence à la discussion antérieure sur l'incidence de la formation de l'éducatrice sur la qualité en garderie (voir p. 14), les exigences québécoises liées à cette question se révèlent alors particulièrement satisfaisantes. En effet, elles tiennent compte de l'importance de la spécialisation en éducation préscolaire et de plus, fixent la durée minimale de la formation à un équivalent de 30 semaines (si on concentre les cours en deux sessions d'études à temps plein). Cette norme se situe au-delà de la recommandation de Kaplan et Conn (voir p.15) qui établit la durée minimale de formation à 20 semaines, ce qui apparaît ainsi plus qu'acceptable.

COMMENTAIRE DECLENCHEUR

Il apparaît nécessaire, compte tenu de l'importance d'une formation spécialisée dans le domaine de l'éducation préscolaire, que le personnel des garderies possède les qualifications exigées par le règlement [art.89. 810]. Cependant, on peut s'interroger sur le fait que cette norme ne s'applique qu'à une éducatrice sur trois. Ne devrait-on pas viser dans les cinq prochaines années, à ce que tous les membres du personnel aient complété la formation minimale (A.E.C. en technique d'éducation en service de garde)?

Il faut toutefois souligner, à ce sujet, que dans bien des cas, le règlement a incité plusieurs éducatrices à compléter la formation minimale requise, sans égard à la proportion d'une éducatrice formée sur trois éducatrices. On peut alors dire que le règlement s'est révélé, pour certaines éducatrices, un déclencheur les stimulant à compléter une formation appropriée. Cependant, il faut constater que peu de moyens concrets sont offerts aux éducatrices en vue de faciliter ce retour aux études.

> Notons ici que le Règlement sur les services de garde en garderie oblige certaines personnes à acquérir une formation et que l'Office ne procure directement aucune aide financière pour permettre aux individus en place de répondre à ses exigences. (DSGE, 1986, p.70)

Ainsi, dans la majeure partie des cas, les éducatrices assument les activités de formation, en plus de leur travail à temps plein, suivant les cours le soir et/ou les fins de semaine. Encore une fois, c'est un investissement de temps et d'énergie relativement grand qui s'ajoute à une somme de travail déjà lourde et exigeante.

Le Manitoba, en terme de formation, met de l'avant des exigences qui se comparent à celles du Québec. D'ici au 31 octobre 1986, puis au 31 octobre 1988, le tiers et les deux tiers du personnel des garderies devront, respectivement, détenir un diplôme d'étude reconnu et pertinent à la petite enfance. Cette province, en vue de soutenir les éducatrices dans cette démarche de formation, a prévu un programme qui permet de financer les coûts de suppléance des éducatrices qui participent à des cours[7]. Les éducatrices peuvent suivre un ou plusieurs cours de deux semaines en étant dégagées, pendant cette période, de leur travail. Cette contribution du

gouvernement manitobain s'avère un support concret pour faciliter la démarche de formation des éducatrices.

COMMENTAIRE DECLENCHEUR

En vue de faciliter la participation des éducatrices à des activités de formation et afin qu'il soit possible pour toutes les éducatrices des garderies de compléter une formation appropriée, ne serait-il pas nécessaire d'élaborer un programme précis qui offrirait des moyens concrets aux éducatrices désireuses de s'engager dans un processus de formation (disponibilité pour les cours, frais de scolarité remboursés, suppléance assumée, etc.)? A cet égard, le Manitoba nous donne un exemple qu'il conviendrait d'examiner et qui pourrait permettre de dégager certaines alternatives pouvant s'appliquer au contexte québécois.

On ne peut limiter cette discussion sur la formation à la seule formation académique offerte par les institutions d'enseignement. En effet, diverses autres formes de support peuvent s'avérer de bons canaux de formation continue ou de ressourcement.

A cet égard, on peut considérer que l'Office joue un rôle important. Ses activités en matière de formation peuvent être regroupées sous trois catégories: - les sessions d'information et de perfectionnement, de courte durée, offertes à différents groupes, - l'élaboration d'outils d'information et de sensibilisation et - la collaboration avec les organismes concernés par la formation professionnelle[8]. De plus, précisons que les publications distribuées par l'Office peuvent se révéler des références intéressantes pour les éducatrices en pratique et de bons outils de réflexion[9]. A son tour,

le périodique bimestriel, Petit à Petit, s'inscrit comme un autre forme de ressourcement, en abordant des sujets directement liés au quotidien de la vie en garderie. Finalement, il ne faudrait oublier de mentionner l'heureuse initiative de l'Office d'avoir organisé, à l'automne 1985, le colloque sur la qualité de vie dans les services de garde. Cet évènement a représenté pour plusieurs éducatrices participantes un moment privilégié de ressourcement dont on ne saurait minimiser l'importance.

> Le colloque m'a revalorisée dans mon travail de tous les jours. Il m'a apporté, à travers les ateliers auxquels j'ai assisté, des éléments concrets que j'ai le goût d'appliquer. Il m'a donné le goût de continuer. (Richard, 1986, p.199)

Ainsi, la contribution de l'Office ne se limite pas à la seule formation académique et c'est heureux. Cependant, les besoins de ressourcement des éducatrices dans le milieu sont très grands et l'Office évalue qu'il doit continuer "à diversifier ses interventions pour répondre le plus adéquatement possible aux besoins identifiés." (1986, p.26). En effet, ressourcement et perfectionnement s'inscrivent dans une démarche continue et pour laquelle une recherche de moyens adéquats se poursuit.

Finalement, notons, qu'en termes de formation, divers organismes de la petite enfance peuvent apporter un support aux personnes impliquées dans le milieu. Le R.G.M et le R.G.Q sont, à bien des égards, des organismes stimulants, offrant à leurs membres diverses sessions de formation/rencontre et élaborant divers documents pédagogiques intéressants. De plus, l'Asssociation d'éducation préscolaire du Québec (AEPQ), quoiqu'apparaissant moins impliquée au niveau des garderies que le R.G.M. et le R.G.Q., peut jouer un rôle similaire. Le congrès qu'elle organise les 8-9 et 10 mai 1987

est susceptible de fournir aux éducatrices de garderie une occasion de ressourcement intéressante.

En résumé, cette préoccupation pour la formation des éducatrices de garderie se révèle bien inscrite dans la loi et le règlement et est aussi affichée par l'Office. En mettant de l'avant diverses mesures et en précisant les qualifications requises, on accorde de l'importance à son rôle et à sa contribution professionnelle. Cependant, les moyens concrets visant à faciliter cette démarche de formation s'avèrent insuffisants et dans cette perspective, un support plus grand doit alors être accordé aux éducatrices.

CONDITIONS DE TRAVAIL

Le support à accorder aux éducatrices ne peut se limiter aux seuls moyens mis de l'avant en vue de leur permettre d'acquérir une formation appropriée et/ou de parfaire les compétences et habiletés propres à leur champ professionnel. En effet, une amélioration des conditions de travail[10] s'avère nécessaire et se révèle un autre élément susceptible de contribuer à une meilleure reconnaissance professionnelle et sociale de ce groupe. Ainsi, plusieurs intervenants québécois dans le domaine de la petite enfance s'entendent pour dire que les conditions difficiles auxquelles sont confrontées les éducatrices de garderie se révèlent des facteurs qui ont une influence négative sur la poursuite de la qualité et qui accroissent l'instabilité du personnel (Betsalel-Presser, 1983; Comité de santé mentale du Québec, 1983; CCCSF, 1982, 1986; Cooke et al., 1986; Lero et Kyle, 1986; OSGE, 1983). Lero et Kyle vont même jusqu'à dire que:

> Les efforts que l'on déploie pour favoriser le développement professionnel sont depuis toujours entravés par les revenus modiques que touchent ceux qui travaillent dans les garderies. [...] Lorsque les travailleurs ont la chance de suivre une formation plus poussée, ils s'en servent souvent comme moyen de quitter le domaine et d'accéder à d'autres emplois, comme ceux qu'offre le réseau d'éducation publique, où les salaires et les avantages sont bien plus intéressants. (1986, p. 176)

Ainsi, la faible reconnaissance sociale attribuée à ce groupe, les nombreuses heures de présence auprès des enfants et des salaires relativement bas, etc., contribuent à rendre le travail exigeant et parfois plus ou moins valorisant. Le rapport Cooke ressort alors que:

> Un réseau de garderies assurant des traitements et des conditions de travail raisonnables à ses éducateurs spécialisés aidera à faire reconnaître cette profession, à réduire la charge de travail et la tension dans le milieu, et le taux élevé de changement des effectifs. Cela aura pour effet d'assurer la stabilité et la continuité des services de garde d'enfants et d'attirer davantage de jeunes dans la profession. (1986, p. 393-394).

Ainsi, au niveau de qualité en garderie, des conditions de travail améliorées sont mises en parallèle à la stabilité du personnel et à la continuité des services de garde, sans toutefois qu'aucune étude systématique ne se soit penchée sur cette question précise.

Il est toutefois possible de présumer que la satisfaction des éducatrices à l'égard de leur emploi est, en partie, liée à leurs conditions spécifiques de travail et que si celles-ci s'avèrent intéressantes, les probabilités de roulement du personnel devraient se révéler plus restreintes. Il est important de considérer cette question, si on tient compte que la stabilité de l'éducatrice auprès du groupe d'enfants se révèle un critère de

qualité déterminant (voir p.17).

Cependant, cette question demeure très épineuse. Le principe qu'une meilleure reconnaissance sociale des éducatrices passe par une nécessaire amélioration des conditions de travail est largement partagée. Toutefois, il est fort difficile de dégager comment elle pourrait s'effectuer, concrètement. A cet égard, les textes sont très peu explicites. On assiste ainsi à la formulation d'énoncés d'intention fort à propos et d'objectifs louables, sans moyens précis pour permettre de les concrétiser. "Les besoins en services de garde continuent à augmenter rapidement et il faut trouver le moyen de donner à ceux qui les fournissent le prestige et la rémunération qu'ils méritent." (Cooke, 1986, p. 332).

COMMENTAIRE DECLENCHEUR

Une amélioration des conditions de travail du personnel des garderies constitue un problème épineux auquel est confronté le réseau. Quoiqu'apparaissant nécessaire, en vue d'assurer la continuité des soins et la stabilité du personnel auprès des enfants, cette amélioration pose problème. Comment dépasser les énoncés d'intention? Au niveau financier, comment assumer une hausse salariale substantielle? Quelle contribution l'Etat québécois peut-il se permettre? Voilà quelques questions délicates qui débordent le cadre de ce document de travail mais qui n'en demeurent pas moins importantes et à l'égard desquelles il faudrait se pencher.

2.6. Principe 5: Relations parents/éducatrices (voir p.10)

L'implication des parents à la garderie ne peut être considérée exclusivement sur le plan des relations parents/éducatrices. En effet, elle déborde largement ce cadre, peut prendre plusieurs formes et c'est dans cette perspective qu'elle sera ici discutée.

Au Québec, la participation des parents à la garderie se révèle une caractéristique "originale" du réseau des garderies (Morazain, 1987). L'importance de leur implication est reconnue et les textes d'orientations de l'Office y accordent une attention particulière, en en faisant un principe de base. L'Office privilégie une participation active des parents sur les plans de la gestion et de la pédagogie et croit, qu'en ayant la possibilité d'exercer un contrôle sur le milieu de la garderie, les parents sont en mesure de veiller à la qualité des services.

> Le principe de participation des parents dans les services de garde a orienté tout le développement des services de garde au Québec. L'importance de la participation des parents est fondée sur l'idée que le contrôle des services de garde par les usagers favorise la cohérence entre familles et milieux de garde, laquelle cohérence est un aspect important de la qualité du milieu de garde. (OSGE, 1986, p.59-60)

Cette orientation de l'Office se retrouve dans la loi sur les services de garde et s'en révèle une des assise alors que certains articles définissent la forme de participation que l'Etat québécois privilégie. En effet, quoique les permis puissent être délivrés à différents groupes ou personnes (coopérative, corporation sans but lucratif, corporation municipale, commission scolaire ou corporation de syndics), l'implication des

parents se révèle obligatoire [loi, art.#4, #10]. Ainsi, lorsque le contrôle de la garderie n'est pas réservé à une majorité de parents usagers (comme c'est le cas pour une coopérative ou une corporation sans but lucratif), un comité formé de cinq parents doit être constitué et doit être consulté en regard de plusieurs aspects de la vie des enfants [loi, art.#10]. L'OSGE marque cependant sa préférence pour un mode de gestion favorisant le contrôle des parents, en réservant aux garderies ainsi gérées, certaines subventions spécifiques.

La forme de participation parentale n'est pas davantage définie par la loi. Quant au règlement, il n'aborde pas cet aspect. Par contre, à l'article #13, il spécifie que le parent doit avoir accès à toutes les aires d'activités, pendant les heures d'ouverture de la garderie.

On peut dire, suite à cette discussion, que la participation des parents, tout en étant fortement encouragée, est peu encadrée. Par exemple, les moyens offerts aux parents pour faciliter leur tâche au niveau de la gestion sont fort réduits. Notons toutefois, le support accordé par l'agent de projet et par diverses sessions d'information, lors de l'élaboration d'un projet de garderie et de sa mise sur pied. Par contre, dans le cas de garderies existantes, les ressources offertes aux parents siègant sur le conseil d'administration sont, à peu de choses près, inexistantes. Les parents sont rarement formés pour assumer de telles responsabilités, ce qui soulève, à plusieurs occasions, des difficultés importantes (OSGE, 1983; Labrie, 1985; Léger, 1986). Caouette (1986) abonde dans ce sens. Il croit que le parent est peu habilité à devenir un participant actif et un cogestionnaire, son éducation antérieure ne l'ayant pas préparé à jouer ces

rôles. Il propose alors que des services d'éducation soient offerts au sein des garderies afin d'aider les parents à développer ces habiletés. D'un autre côté, le taux de roulement des parents relativement élevé et leur temps restreint de présence à la garderie ne facilitent pas leur tâche, leur connaissance du milieu demeurant quelque peu limitée.

Toutes ces caractéristiques posent plusieurs problèmes à la participation des parents à la gestion de la garderie. Dans ce sens, F. Dussault (1984)[11], dans une étude sur le financement des services de garde au Québec, ressort que cette implication parentale "est une cause d'inefficacité et un frein au développement." (OSGE, 1986, p.62) Sur le strict plan financier, cet auteur considère alors que le contrôle par les parents n'est pas souhaitable.

Toutefois, si on considère l'aspect pédagogique où c'est davantage la continuité entre la garderie et la famille qui est visée, les avis vont à l'encontre de cette suggestion de Dussault. On s'entend alors pour souligner la nécessité de la participation parentale (voir p.18).

Cependant, il importe, à ce point de la discussion, de ressortir les diverses formes de participation qu'il est possible de favoriser en garderie. Cloutier et Falardeau (1986), en référence à Tessier et Berlinger, retiennent trois niveaux de participation: - la participation de service où les parents s'acquittent de diverses tâches techniques (corvées), - la participation de gestion par une implication au conseil d'administration et - la participation pédagogique où les parents sont intégrés à la définition des orientations éducatives de la garderie.

Ainsi, à mon sens, lorsqu'on parle de continuité entre famille et garderie et de cohérence entre les valeurs des deux milieux, la forme de participation à l'égard de laquelle se situent de telles préoccupations, concerne le niveau pédagogique. Les parents doivent donc avoir la possibilité de s'impliquer à un tel niveau. Cette implication tout en étant souhaitée et recherchée par plusieurs ne semble pas aller de soi (Cloutier et Falardeau, 1986; Labrie, 1985; Léger, 1986; Parenteau, 1985). Entre autres, les attitudes du personnel à cet égard se révèlent particulièrement déterminantes. D'après Tessier et Berlinger (voir Cloutier et Falarceau, 1986),

> les éducatrices souhaitent une participation de service et de gestion de la part des parents; par contre, la participation pédagogique serait plus souvent perçue comme une ingérence parentale dans la vie de la garderie. (Cloutier et Falardeau, 1986, p.22)

Ainsi, quoique plusieurs admettent la nécessaire continuité entre la famille et la garderie, il semble que la réflexion sur ce sujet soit difficile à réaliser dans le milieu.

COMMENTAIRE DECLENCHEUR

Favoriser la participation des parents à la garderie repose sur l'idée qu'elle permet d'assurer une cohérence entre la famille et la garderie, ce qui est un élément important de la qualité en garderie. Toutefois, cette recherche de cohérence semble devoir se concrétiser par une participation d'ordre pédagogique à la garderie. Cependant, le contrôle que les parents exerce se situe surtout au niveau de la gestion et de l'administration de la garderie alors que leur implication sur le plan

pédagogique semble plus difficile. Il faut alors songer à favoriser l'émergence de structures qui suscitent l'implication des parents à ce niveau. Ne devrait-on pas alors inciter chaque garderie à se doter obligatoirement d'un comité pédagogique, formé d'éducatrices et de parents usagers, ayant à prendre position et à être consulté sur les questions d'ordre pédagogique?

COMMENTAIRE DECLENCHEUR

Puisque les échanges éducatrices/parents s'avèrent particulièrement importants au niveau pédagogique et parce que les éducatrices éprouvent parfois certaines difficultés à intégrer les parents à une telle démarche, n'y aurait-il pas lieu de mettre sur pied des sessions de formation qui touchent spéficiquement les relations éducatrices/parents et qui s'adresseraient aux deux clientèles?

COMMENTAIRE DECLENCHEUR

Considérant l'expérience limitée des parents et leur formation restreinte à l'égard de la cogestion, il faudrait songer à un support à leur accorder qui puisse faciliter leur tâche (ex.: mandat de deux ans au conseil d'administration, sessions d'information, etc.).

RESUME ET CONCLUSION

Vouloir définir la qualité en garderie est une question complexe, à l'égard de laquelle on ne peut apporter de solution définitive. En effet, la qualité, parce qu'étant liée aux valeurs et principes privilégiés dans un contexte précis, demeure un concept dynamique qui tend à se préciser et/ou se modifier, sur une base permanente.

En dépit de cette constatation, certains critères dont on a évalué l'influence sur la qualité en garderie ont été ressortis, en tenant compte des principes d'éducation préscolaire actuellement privilégiés. De cette réflexion, il apparaît que les critères à l'influence prépondérante sont le ratio, la grandeur du groupe et la formation du personnel. Toutefois, quels que soient les critères retenus, la portée qu'ils ont, respectivement, sur la qualité dépend de l'influence réciproque qu'ils exercent, les uns par rapport aux autres.

De façon optimale, ces critères de qualité, une fois dégagés, devraient fournir les bases à l'élaboration des textes législatifs visant à encadrer le réseau des garderies. A ce sujet, les dispositions et exigences de la loi et du règlement sur les services de garde donnent effectivement de bons indices sur les conditions dans lesquelles peut se réaliser la qualité en garderie. A certains égards, les normes ressorties paraissent pertinentes et satisfaisantes alors qu'à d'autres moments, elles se révèlent nettement insuffisantes pour maintenir des services de garde de qualité. Considérant que les normes du règlement représentent des seuils minimaux, il semble donc

important qu'elles se rapprochent des critères de qualité précédemment dégagés. Des actions concrètes doivent donc être envisagées, par les différents intervenants dans le domaine de la petite enfance, afin d'améliorer les conditions favorables à la poursuite de la qualité en garderie.

Elaborer normes et exigences qui puissent se comparer à des critères déterminants constitue une part importante de la réflexion sur la qualité en garderie. Il faut cependant considérer qu'aucune norme et qu'aucun règlement ne pourront s'avérer des garanties de qualité. En effet, une fois ces exigences fixées, le maintien de la qualité n'est pas assuré de façon automatique et doit faire l'objet de préoccupations permanentes. Dans ce sens, l'évaluation des milieux, en vue d'en juger la qualité, est une autre facette de cette question de qualité en garderie.

Au Québec, ce processus d'évaluation apparaît fort limité. Les ressources humaines, matérielles et financières pouvant y être associées (ex.: outils d'évaluation, personnes-ressources) sont presqu'inexistantes. Considérant toutefois l'importance que revêt l'expérience du jeune enfant sur son développement et les effets bénéfiques qu'il peut retirer d'un milieu de vie de qualité, il importe que la garderie lui offre des conditions optimales et qu'une évaluation régulière du milieu y soit effectuée. La réflexion sur la qualité en garderie ne peut donc être restreinte à la définition de critères de qualité et à l'élaboration de normes précises puisque ceux-ci ne peuvent en assurer le maintien. L'évaluation demeure une question importante à laquelle il faut être attentif et qui nécessite la mise sur pied de moyens concrets.

Finalement, l'amélioration globale de la qualité semble liée à une amélioration de la situation financière des garderies. Les quelques commentaires du chapitre deux laissent en effet entrevoir que les changements qu'il pourrait être pertinents d'envisager nécessitent, dans bien des cas, un investissement pécuniaire non négligeable. Dans un contexte où l'Etat québécois cherche à restreindre ses dépenses, cette question soulève un problème d'importance. Se préoccuper des conditions qui contribuent à la qualité en garderie, c'est s'assurer que les crédits alloués aux services de garde soient "bien" dépensés, encore faut-il cependant qu'ils soient suffisants. Et au Québec, comme partout ailleurs au Canada (Cooke, 1986), la situation des garderies n'est pas rose. Il faut songer à y injecter de nouvelles sommes: elles paraissent indispensables à l'essor des services de garde et à la poursuite de cette qualité, tant souhaitée et recherchée.

Notes

[1] A ce sujet, il est possible de consulter: OSGE (1986), La politique des services de garde à l'enfance: bilan et nouvelles orientations.

[2] Tout au cours du texte, le mot éducatrice désigne la personne (homme ou femme) qui travaille en garderie. Le féminin a ici été privilégié compte tenu du fait que la grande majorité du personnel en garderie est constitué de femmes.

[3] Le cadre de ce document de travail me limite à une présentation succincte. Une discussion plus approfondie de cette question est présente dans:
LAVOIE, C. (1986), La qualité de la démarche d'éducatrices en garderie à partir de leur vécu, Université de Montréal, document inédit (devis de recherche de maîtrise).
Il est possible de le consulter en s'adressant à la Faculté des Etudes Supérieures de l'Université de Montréal.

[4] Pour plus d'informations sur ce sujet, il est possible de consulter le feuillet d'information: Les subventions aux services de garde à l'enfance, distribué gratuitement par l'Office.

[5] A ce sujet, il est possible de se procurer le guide: Créer un cadre de vie, distribué par l'Office.

[6] Les qualifications pertinentes à la petite enfance, reconnue par l'Office en rapport avec la formation, sont énumérées dans le feuillet d'information: La formation du personnel de garde en garderie. L'Office le distribue gratuitement.

[7] Le rapport Cooke (1986) décrit en quoi consiste ce programme.
"Pour aider à la fois les travailleurs et les garderies à se conformer à ces nouvelles exigences, le gouvernement du Manitoba annonçait, en février 1985, un programme qui prévoit 1,1 million de dollars pour les salaires des remplaçants, alors que les membres des garderies suivent un ou plusieurs cours de deux semaines. La garderie rémunère ses employés pendant qu'ils sont en formation. Le programme assure également les salaires des instructeurs et les dépenses du personnel des garderies (livres et déplacements). Huit cours de 30 heures sur les soins à donner aux enfants seront offerts par l'intermédiaire des bureaux régionaux. Les employés font alterner les cours et le travail, par période de deux semaines ou plus, jusqu'à ce qu'ils se soient conrormés aux exigences minimales." (p.170-171)

[8] Pour plus d'informations sur ce sujet, voir: La politique des services de garde à l'enfance: bilan et nouvelles orientations, OSGE, 1986, p. 25-26.

* Le feuillet d'information: Les publications de l'Office des services de de garde à l'enfance, énumère les publications qu'il distribue. Parmi elles, soulignons celles qui sont susceptibles de se révéler de bons outils pour une éducatrice en exercice d'emploi.
Publications gratuites:
- Programme d'intégration éducative famille-garderie (Falardeau, I. et Cloutier, R., 1986)
- La garderie en bas-âge: Perspectives biosociales sur les relations humaines pendant la jeune enfance (Strayer, F.F. et al., 1986)
- Créer un cadre de vie en garderie. Guide d'élaboration d'un programme d'activités (Brouillet, C., 1984)
- Actes du colloque sur la qualité de vie dans les services de garde (1986)
- Le périodique bimestriel: Petit à Petit

Publications disponibles chez les Publications du Québec:
- La garderie, une expérience de vie pour l'enfant (3 volets) (Betsalel-Presser, R., Garon, D., 1984)
- Des enfants gardés ... en santé (Proulx, M., Richard, M., 1985)
- Entrez dans la ronde ... intégration des enfants handicapés dans les services de garde (Baillargeon, M., 1986)
- L'aménagement d'une garderie (Johnson, M., Turcotte, M., 1986)

[10]Pour une description des conditions de travail des éducatrices de garderie, en 1984, il est possible de consulter le document suivant: Les conditions de travail dans les garderies au Québec en 1984: le cas des garderies sans but lucratif et subventionnées (Girard, A.M., Payette, M., Vaillancourt, F., 1984)
L'Office en dresse un court résumé dans son document-bilan de 1986.

[11]Dussault, F., Le financement des services de garde au Québec, OSGE, 1984.

ANNEXE A

L'EXPERIENCE DE GARDERIE

IMPACT DES CRITERES DE QUALITE SUR L'ENFANT

Auteurs	Objectifs	Caractéristiques du milieu	Stratégie et moyens d'action	Processus engendrés	Réponses (développement de l'enfant)
Ruopp Travers, Glantz, Caelen, (1979)		Grandeur du groupe (2xratio) combiné à Ratio (faible) Formation et expérience de l'éducatrice (au préscolaire)		Groupe entre 15 et 18 enfants: éducatrice:-davantage impliquée dans des relations réconfortantes et à l'écoute, stimulante (questionne, répond, louange, réconforte) -moins d'interactions avec autres adultes -moins de supervision superficielle des enfants. enfants:-plus impliqués activement dans les activités, amènent idées, coopèrent, persistent dans les tâches. -moins d'agressivité. -moins d'apathie.	Gains dans les tests: -Preschool Inventory (schéma corporel et relations spatiales) -Peabody Picture Vocabulary Test (habiletés langagières)
		Ratio (chez les poupons) (élevé)		enfants: plus de détresse observée. éducatrice:-passe plus de temps au contrôle des interactions. -moins engagée dans des interactions informelles.	
Schwarz, Scarr, Caparulo, Furrow, McCartney, Billington, Phillips, Hindy (1981): voir Belsky (1984)		Grandeur du groupe (large groupe)		Enfants:-comportements déviants.	Pauvre coordination Expression langagière limitée Capacité d'attention limitée
		Ratio (élevé) combiné à la grandeur du groupe (large groupe)		Enfants:-comportements déviants. -hyperactivité -style introverti	Capacité d'attention limitée

Auteurs Objectifs	Caractéristiques du milieu	Stratégie et moyens d'action	Processus engendrés	Réponses (développement de l'enfant)
McCartney, Scarr, Schwartz, Phillips, Grajek (1982): voir Belsky (1984)	Qualité évaluée à partir des caractéristiques et des stratégies selon le Test Early Childhood Environment Rating Scales (ECERS): -aménagement et matériel	-routine de soins personnels -Expériences de langage et de raisonnement -Activités de motricité (grosse et fine) -Activités de créativité.	Autre indice de qualité: Fréquence d'interactions verbales éducatrice-enfants.	Quand haute qualité suivant le test et fréquence d'interactions: -meilleurs résultats dans les tests sur le langage -enfants jugés par éducatrice: plus sociables et estimés des autres enfants. Quand qualité faible selon ces mêmes paramètres: enfants au niveau émotif moins bien développés: anxiété, hyperactivité, agressivité.
McCartney (1984)	Test ECERS		Interactions verbales enfants/éducatrice	Haute qualité suivant ces critères: favorise développement du langage chez l'enfant.
McCartney, Scarr, Phillips, Grajek (1985)	Ratio Test ECERS		Quantité d'interactions éducatrice-enfants	Quand haute qualité suivant ces paramètres, pour enfants de milieux socio-économiques faibles: -habiletés langagières plus élevées -plus sociables -meilleures réussites au Test IQ.
Clarke-Stewart (1982)	Educatrices qualifiées, avec expérience Repas adéquats et nutritifs Mise à jour des vaccins Ratio éducatrice/enfants: faible Critères spécifiques concernant: propreté, environnement physique matériel.	Possibilité de rencontrer et discuter parents et éducatrices Equilibre entre activités libres et dirigées Accessibilité du matériel pour les enfants Groupes mixtes avec écart d'âge d'au plus 2 ans.	Réponses variées et adaptées de l'éducatrice à chaque enfant Enfants choisissent librement l'activité Enfants occupés et impliqués	Quand ces conditions sont présentes: Enfants: -attitude positive -favorise développement intellectuel -développement social: interactions plus positives, coopératives, complexes et soutenues

Auteurs Objectifs	Caractéristiques du milieu	Stratégie et moyens d'action	Processus engendrés	Réponses (développement de l'enfant)
Clarke-Stewart (1980) Prescott (1983) Snow (1983) voir: Lero et Kyle (1986)		Programme fermé/hautement structuré par l'adulte. Programme ouvert: axé sur l'enfant, style "découverte".	Enfants moins indépendants, moins d'initiative. Enfants plus indépendants et persistants.	Bons résultats des enfants dans les tests d'intelligence. Bons résultats des enfants dans les tests d'imagination et de résolution de problèmes.
Rubenstein et Howes (1979)	Stabilité du personnel Stabilité du groupe de pairs		-Facilite engagement de l'enfant dans le jeu; -Présence des pairs: stimulation sociale; -Séparation avec la mère facilitée -Moins de dépendance de l'enfant à l'égard de l'éducatrice.	
Cummings (1980)	Stabilité de l'éducatrice (présence physique constante) (éducatrice familière)		moins d'irritation chez l'enfant	Niveau émotif: Attachement de l'enfant à l'éducatrice plus grand.
Vaughn Gove et Egeland (1980)	Stabilité de l'éducatrice (éducatrice instable)			enfant risque de développer attachement problématique à la mère: anxiété et insécurité.
Smith (1980):	Stabilité de l'éducatrice (auprès d'enfants de moins de 2 ans.		Enfants et éducatrices: auto-régulation des attentes et des réponses mutuelles (tirent meilleur profit de l'interaction)	niveau émotif: permet l'attachement de l'enfant à l'éducatrice. Développe chez l'enfant meilleure confiance en lui et un sentiment de confiance.

Auteurs Objectifs	Caractéristiques du milieu	Stratégie et moyens d'action	Processus engendrés	Réponses (développement de l'enfant)
Prescott, Jones, Kritchevsky (1967): voir Belsky (1984)	Grandeur du groupe (plus de 60 enfants)		éducatrice:-plus d'emphase mise sur les règles et consignes de routine (plus de contrôle de sa part) -démontre moins sensibilité aux besoins individuels des enfants -moins de flexibilité dans la programmation -peu d'occasions offertes aux enfants pour initier ou contrôler des activités.	
Howes (sous presse): voir Belsky (1984)	Grandeur du groupe (petit) Ratio (faible) Nombre d'heures de travail des éducatrices (court) Tâches "ménagères" quotidiennes pour les éducatrices (peu nombreuses) Expérience et formation de l'éducatrice (en rapport avec le préscolaire)		Educatrices:-plus engagées dans interactions sociales stimulantes et facilitantes: jouer, parler, toucher, démontrer -expriment plus d'affection -plus à l'écoute -moins restrictive et négative.	
Rubenstein et Howes (1981)	Ratio (faible)		Enfants:-plus à l'écoute -parlent spontanément -effets positifs au niveau affectif: plus de rires, plus de sourires, plus de partage.	
Vandell et Powers (1983)	Ratio (faible) Formation et expérience de l'éducatrice (en rapport avec le préscolaire) Espace pour chaque enfant (beaucoup) Jouets (beaucoup)		Enfants:-plus de probabilité qu'ils aient plus d'interactions positives et d'échanges verbaux avec l'adulte -moins de probabilité qu'ils s'engagent dans des activités solitaires ou qu'ils ne participent à aucune activité. -pas de différence dans l'interaction avec les pairs.	

Auteurs	Objectifs	Caractéristiques du milieu	Stratégie et moyens d'action	Processus engendrés	Réponses (développement de l'enfant)
Cloutier, Ingels, Bissonnette (1984)		Ratio(élevé)	produit des réajustements divers des stratégies d'encadrement des éducatrices,	diminue interaction verbale éducatrice-enfants. qui, à leur tour, produisent des différences variées par rapport au type d'activités dans lesquelles s'engagent les enfants (libre, structurée, parallèle)	développement langagier et cognitif des enfants moins bon (selon McCartney, 1984)
		En conclusion: qualité: influence combinée de d'autres facteurs tels: -grandeur du groupe	-programme éducatif	Proposent évaluation effectuée à partir de: -degré d'implication des enfants dans les activités -intérêts des enfants	-progrès développementaux
Cloutier et Tessier (1981)	Consistance dans les attitudes éducatives afin de permettre à l'enfant de trouver des structures permanentes dans son environnement, structures qu'il peut anticiper ou influencer.		Parents/éducatrices: -établir des règlements -fixer des buts -faire planification -organisation de la communication (discussion sur les valeurs)	concertation entre agents éducatifs: cohésion entre les attitudes des éducatrices et les attitudes des parents.	
Belsky (1984)		Grandeur du groupe (modeste) Ratio (faible) Formation du personnel (élevée) Stabilité du personnel		Educatrices: -plus stimulantes, sensibles, à l'écoute, affectueuses et moins restrictives.	Enfants: -social: plus coopératifs, -plus habiles intellectuellement -plus sécures au niveau émotif

Auteurs Objectifs	Caractéristiques du milieu	Stratégie et moyens d'action	Processus engendrés	Réponses (développement de l'enfant)
Golden et al. (1978)			Stimulation élevée au niveau social et cognitif	Mesures de compétence sociale et de compréhension langagière plus élevées.
Anderson, Vagle, Roberts et Smith (1981)	Espace physique attrayant Matériel et aménagement adaptés à l'âge des enfants.	activités planifiées	interactions fréquentes éducatrice-enfants: enfant: haut niveau d'exploration et de mouvement; éducatrice peu impliquée: peu d'exploration de l'enfant	enfant: développe relation "sécure" avec l'éducatrice enfant: faible attachement à l'éducatrice.
Kermoian (1980): voir Belsky (1984)			-jeu peu fréquent -interactions éducatrice/enfants à partir de règles et de consignes -interactions négatives fréquentes provoquent: -soins de détresse à la séparation avec la mère -soins d'activité d'exploration chez l'enfant	développent: relation d'attachement insécure ("avoidant")
Rubenstein Howes et Boyles (1979): voir Belsky (1984)			jeux sociaux fréquents avec éducatrices provoquent: -comportements accueillants de l'enfant au retour de sa mère éducatrice très directive provoque: sautes d'humeur chez les enfants.	

ANNEXE B

TABLEAU-SYNTHESE

LOI - REGLEMENT ET CRITERES DE QUALITE

AMENAGEMENT - EQUIPEMENT - AMEUBLEMENT

mesures prévues par la loi et le règlement (l) (r)	commentaires	autres facteurs contribuant à la qualité
	La section IV du règlement touche l'aménagement, le chauffage et l'éclairage des locaux (7 art.) La section V du règlement touche l'équipement et l'ameublement (3 art.) Au total: 10/50 art.	
r#39: espace minimal requis par enfant: 3-17mois: 4m² (1 pièce de jeu, 1 pièce de repos) 18mois-5ans: 2.75m² (aire de jeux peut être divisée en plusieurs pièces, doit comporter un secteur isolé)	espace minimal idéal par enfant se situe entre 4.7 et 8.3 m². espace minimal acceptable par enfant (si les jouets sont en abondance): plus de 2.2m² Les normes québécoises se situent alors à la limite acceptable.	L'O.S.G.E. offre des subventions[a] aux garderies et qui concernent ces aspects: subventions: -d'implantation et d'augmentation de capacité -de relocalisation, réaménagement, logement -d'acquisition de propriété -de dépannage. Sous certaines conditions, ces subventions sont accordées aux garderies, démontrant un besoin de support financier dans ce sens.
r#40-#41-#42: Normes physiques pour l'aménagement des locaux. (murs, hauteur plafond, planchers, % humidité, fenêtres)		
r#43: espace extérieur		
r#44: caractéristiques des aires de services (cuisine, vestiaire, toilette, rangement)		

mesures prévues par la loi et le règlement (l) (r)	commentaires	autres facteurs contribuant à la qualité
r.#46: équipement des locaux: 3mois à 5ans: -jeux et matériel éducatifs adaptés à l'âge -ameublement à la taille des enfants -1 lit/enfant (3-17 mois), 1 matelas/enfant (17mois-5ans) -literie-débarbouillettes-serviettes -table à langer -1 couverture/enfant		
l#17: autorisation requise pour le choix et modifications d'un local	Surveillance par l'O.S.G.E. afin que les nouvelles caractéristiques répondent aux normes et exigences d'aménagement.	

SANTE - SECURITE - HYGIENE

mesures prévues par la loi et le règlement (l) (r)	commentaires	autres facteurs contribuant à la qualité
r#10: cours de premiers soins pour tous les membres du personnel		La publication: Des enfants gardés..., en santé (PROULX, M., RICHARD, M., 1985), disponible chez les Publications du Québec, fournit un support aux milieux de garde, concernés par la santé des enfants. (Publication faisant partie de la Collection: "Ressources et Petite enfance" de l'O.S.G.E.)
r#15: usage d'alcool, tabac, drogue interdit.	La section III du règlement est consacrée à l'hygiène, la salubrité et la sécurité. Elle regroupe près de la 1/2 des articles du règlement: 24/50. Ce qui en fait une section importante.	
r#16: modalités prévues en cas de maladie/accident		
r#17-#18-#19: modalités prévues pour l'administration de médicaments		

mesures prévues par la loi et le règlement (l) (r)	commentaires	autres facteurs contribuant à la qualité
r#21-#22: conditions vis-à-vis desquelles un enfant peut être couché		
r#23-#24-#25-#31: caractéristiques de certaines pièces d'ameublement		
r#32-#33-#34-#35: exigences relatives à l'alimentation (conforme au guide alimentaire canadien)		
1#19: Pouvoirs de l'Office: de suspendre un permis, entre autres lorsque santé-sécurité ou bien-être des enfants est menacé (3è alinéa)	Fonction de contrôle de l'Office.	
1#23: Administration provisoire par l'Office d'un service de garde, entre autres: si le titulaire d'un service de garde s'adonne à des pratiques ou tolère une situation susceptible de compromettre la santé, la sécurité ou le bien-être des enfants (2è alinéa)	Fonction de contrôle de l'Office, dans le cas de situations relativement dramatiques. Toutefois, aucun mécanisme précis n'est déterminé dans la loi ou le règlement qui assure un contrôle régulier ou qui permette d'exercer un suivi, en regard du respect de ces exigences. L'inspection (section III de la loi) apparaît occasionnelle. (Ce commentaire peut s'appliquer au règlement, dans son entier).	

GRANDEUR DU GROUPE

mesures prévues par la loi et le règlement (l) (r)	commentaires	autres facteurs contribuant à la qualité
r#14: Maximum de 60 enfants dans une garderie r#39: enfants 3 à 17 mois: maximum d'enfans accueillis dans une pièce d'activité ou de repos: 15 enfants 18 mois-5 ans: Maximum d'enfants par pièce: 30 (exception faite aux activités spéciales)	Groupe optimal: 2 éducatrices avec le ratio d'enfants correspondant. enfants 3 à 17 mois: recommandation de Ruop et al.: groupe optimal: 8 enfants/ 2 éducatrices. enfants de 18 mois-3 ans: recommandation de Ruop et al.: groupe optimal: 8 enfants/ 2 éducatrices. enfants de 3 à 5 ans: recommandation de Ruop et al.: groupe optimal: 14 enfants/ 2 éducatrices. La capacité maximale d'enfants pas pièce, si elle constitue la grandeur du groupe s'avère très élevée en comparaison de ces recommandations et ce, plus particulièrement, pour le groupe d'enfants de 18 mois à 3 ans.	

RATIO

mesures prévues par la loi et le règlement (l) (r)	commentaires	autres facteurs contribuant à la qualité
r#11: enfants 3 à 17 mois: 1 éducatrice/5 enfants enfants 18 mois-5 ans: 1 éducatrice/8 enfants	Pour les enfants de 3 à 17 mois: le rapport Cooke juge cette proportion inférieure à ce qui paraît acceptable (1 éducatrice/3 enfants) Pour les enfants de 18 mois à 3 ans: l'écart entre la recommandation américaine ou celle du rapport Cooke est très grand: Québec: 1 éducatrice/8 enfants Ruop: 1 éducatrice/4 enfants Cooke: 1 éducatrice/3 enfants Le règlement ne parle pas du respect du ratio, selon les moments de la journée. Pause, dîner, chevauchement d'horaires peuvent donner lieu à des hausses significatives des proportions adulte/enfants et les ratios présumés sont alors plus ou moins bien respectés. Période de la journée où il pourrait être toléré que le ratio augmente: pendant la sieste des enfants.	

CARACTERISTIQUES DU PROGRAMME

mesures prévues par la loi et le règlement (l) (r)	commentaires	autres facteurs contribuant à la qualité
l#2: continuité et personnalisation des soins. l#4: tout service de garde doit fournir un programme favorisant le développement de l'enfant sur les plans physique, intellectuel, affectif, social et moral. r#2: spécifie ce que le programme d'activités à soumettre pour la délivrance d'un permis doit contenir. (orientations, objectis, horaire type des activités, ratio) r#29: utilisation d'appareils audiovisuels, télévision: intégrée à un programme d'activités et en présence du personnel. r#46: rangement à la portée des enfants pour les jeux et le matériel.	Aucun mécanisme n'est prévu par la loi ou le règlement pour faciliter la planification et l'élaboration d'un programme. L'élaboration d'un programme selon le guide: Créer un cadre de vie, est une démarche exigeante: demande du temps et de la disponibilité.	L'Office a élaboré un guide: Créer un cadre de vie pour soutenir la démarche d'élaboration d'un programme d'activités dans chaque garderie. Le R.G.M.M. a conçu un outil de réflexion pour l'élaboration d'une plate-forme pédagogique. Les volumes de la série: La garderie: une expérience de vie pour l'enfant (Betsalel-Presser, R., Garon, D., 1984), disponibles chez les publications du Québec, peuvent alimenter la réflexion sur un programme éducatif élaboré en fonction des besoins et du développement de l'enfant. (Publications faisant partie de la collection "Ressources et Petite enfance" de l'OSGE.

FORMATION DU PERSONNEL

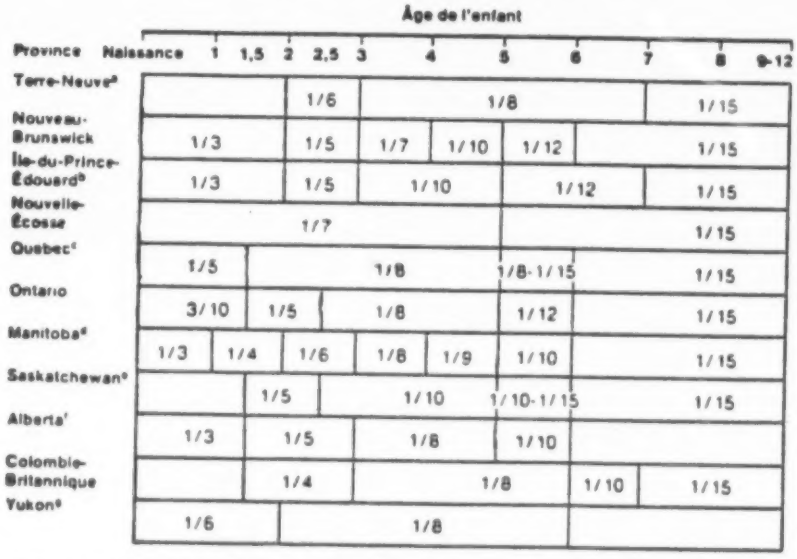
mesures prévues par la loi et le règlement (l) (r)	commentaires	autres facteurs contribuant à la qualité
l#68: fonctions et devoirs de l'Office. Entre autres: no.7: promouvoir la mise sur pied de cours de formation et de perfectionnement des personnes oeuvrant dans les services de garde.		Les activités de l'Office en matière de formation: - sessions d'information et de perfectionnement - élaboration d'outils d'information et distribution de publications diverses* - collaboration avec les organismes concernés par la formation du personnel. Le colloque "Les besoins des petits sont grands" (organisé par l'Office) s'est révélé un lieu d'échange et de ressourcement pour les participants (septembre 1985).
r#9: qualifications exigées du personnel: 1/3 éducatrices: -DEC ou certificat ou attestation en TESG ou secteur connexe ou diplôme universitaire en éducation préscolaire, en psychologie spécialisation développement de l'enfant. OU - expérience pertinente d'au moins 3 ans et en 1988, être également détentrice de l'AEC en T.E.S.G.	Le tiers du personnel seulement est enjoint de se conformer à ces exigences. C'est d'une certaine façon peu. Aucune mesure n'est prévue, au niveau financier, pour aider les éducatrices à rencontrer ces exigences.	Différents organismes tels RGQ, RGMM, AEPQ, offrent à leurs membres divers outils et diverses occasions de formation et de ressourcement.
r#10: cours de premiers soins exigés pour tout membre du personnel.		

PARTICIPATION PARENTALE

mesures prévues par la loi et le règlement (l) (r)	commentaires	autres facteurs contribuant à la qualité
l#4: permis délivré, entre autres à une coopérative ou à une corporation à but non lucratif (organismes contrôlés par une majorité de parents usagers)	Une place faite au parent dans ces deux cas et le contrôle de la garderie leur revient à partir du conseil d'administration, composé d'une majorité de parents.	
l#10: comité de parents créé dans les cas où ce n'est ni une coopérative ou une corporation sans but lucratif qui ont obtenu un permis. Comité consultatif par rapport aux aspects touchant la vie de l'enfant à la garderie (programme d'activités, acquisition-utilisation du matériel éducatif, localisation de la garderie, aménagement, services fournis par la garderie.	Ce comité n'est pas décisionnel et a alors des pouvoirs très restreints dans les faits. Il est alors plus difficile dans ces conditions pour les parents de "contrôler" la qualité et de faire valoir leurs exigences.	
l#31: Subventions accordées par l'Office aux titulaires de permis non détenus par une personne.	Priorité ainsi accordée aux organismes à but non lucratif.	La préférence de l'Office à l'égard des garderies gérées par une majorité de parents est manifeste. L'Office leur réserve des subventions spécifiques.
r#13: Accès des parents à toutes les aires d'activités, pendant les heures d'ouverture de la garderie.	Les parents peuvent avoir une idée de ce qui se passe, dans le quotidien, pour pouvoir juger la qualité.	

FIGURE 7.1

Proportion adulte-enfants exigée dans les garderies



Notes : La figure permet au lecteur de comparer les proportions pour n'importe quel groupe d'âge d'après la colonne verticale formée dans l'intervalle entre chaque année d'âge. Par exemple, les proportions pour les enfants de trois ans peuvent se lire dans la colonne située entre l'âge de trois ans et l'âge de quatre ans, soit 1 pour 8 à Terre-Neuve, 1 pour 7 au Nouveau-Brunswick, 1 pour 10 à l'Île-du-Prince-Édouard, etc.

[a] À Terre-Neuve, les garderies ne peuvent accueillir d'enfants de moins de deux ans.

[b] L'Île-du-Prince-Édouard établit également pour les groupes d'enfants d'âges divers des rapports qui complètent les rapports présentés ci-dessus.

[c] La loi québécoise permet un rapport de 1 pour 8 pour les enfants de 18 mois et plus qui ne fréquentent pas la maternelle ou l'école élémentaire et de 1 pour 15 pour les enfants de 18 mois et plus qui fréquentent la maternelle ou l'école élémentaire.

[d] Au Manitoba, les garderies ne peuvent accepter d'enfants de moins de 12 semaines sans l'approbation du directeur des services de garde. Le Manitoba a également prévu des rapports précis pour les groupes d'âge mixtes, en plus des rapports présentés ici.

[e] En Saskatchewan, les garderies ne peuvent accepter d'enfants de moins de 18 mois. Un rapport de 1 pour 10 est établi pour les enfants de moins de sept ans ; un rapport de 1 pour 15 est établi pour les enfants de 5 à 12 ans qui fréquentent l'école.

[f] Le règlement de l'Alberta (*The Social Care Facilities Act*, Day Care Regulations, 1981) ne prévoit pas la garde d'enfants de six ans et plus. Ce sont les municipalités qui sont chargées des programmes avant et après l'école pour ce groupe d'âge. Bien que les normes soient variables, un nombre de municipalités ont adopté un rapport de 1 pour 14 pour les garderies et autres institutions qui offrent de tels programmes.

[g] Le gouvernement du Yukon est en voie de réviser les normes applicables aux garderies. Les normes proposées établissent un rapport personnel-enfants de 1 pour 4 pour les enfants de moins de deux ans, 1 pour 6 pour les enfants de 2 à 4 ans et 1 pour 8 pour les enfants de 4 à 12 ans. La réglementation actuelle sur ces rapports ne s'applique pas à la garde d'enfants de six ans et plus.

REFERENCES

ANDERSON, C., NAGLE, R., ROBERTS, W., SMITH, J., (1981). Attachment to substitute caregivers as a function of center quality and caregiver involvement. Child Development. vol. 52, no. 1, p. 53-61.

BELSKY, J. (1984). Two waves of day care research : Developmental effects and conditions of quality. The child and the day care setting; Qualitative variations and development. ed. Ricardo C. Ainslie, Praeger Publishers, New York, p. 1-34.

BELSKY, J., STEINBERG, L.D. (1978). The effects of day care: A critical review. Child Development, vol. 49, no. 4, p. 929-949.

BELSKY, J., STEINBERG, L.D. (1979). What does research teach us about day care: a follow-up report. Children Today. vol. 8, no. 4, p. 21-26.

BELSKY, J., STEINBERG, L.D., WALKER, A. (1981). The ecology of day care. Non traditional families: parenting and child development. ed. M. Lamb, Hillsdale, N.J..

BERK, L. (1985). Relationship of educational attainment, child oriented attitudes, job satisfaction and carrer commitment to caregiver behavior toward children. Child Care Quaterly. 14, p. 103-129.

BETSALEL-PRESSER, R. (1983). Réactions au document de travail sur les services de garde. Impact des garderies sur les jeunes enfants, où va le Québec. p.98-102.

BETSALEL-PRESSER, R.. DENOMMEE-ROBITAILLE, N. (1985). Un nouveau défi pour la petite enfance au Québec: la continuité dans les expériences éducatives. Revue intervationale de psychologie appliquée. Sage, Londres, Beverly Hills et New Delhi, Tome 34, p. 477-502.

BLAIS-BATES, H. (1986). Normes régissant la garde d'enfants au Canada, étude pour le groupe d'étude sur la garde des enfants, série 3, La garde des enfants: normes et qualité, p.1-116.

BOTTANI, N. (1982). L'enfance en jeu, analyse des services éducatifs et sociaux. Paris, Cahier de l'OCDE, 249p.

BRONFENBRENNER, U. (1979b). The Ecology of Human Development. Harvard University Press, Cambridge, 330 p.

CALDWELL, B., FREYER, M. (1982). Day Care and Early Education. Handbook of Research in Early Childhood Education. ed. Bernard Spodek, Free Press, New York, p. 341-374.

CANESSON, H. (1986). Evaluation des services de garde: projet-pilote de Medicine Hat; Alberta. Actes du colloque sur la qualité de vie dans les services de garde. Bibliothèque nationale du Québec, p.182-185.

CADUETTE, C. (1986). Les services de garde à l'enfance au coeur de l'évolution de la société québécoise, Actes du colloque sur la qualité de vie dans les services de garde, Bibliothèque nationale du Québec, p.202-204.

CCCSF (1982). De meilleurs soins de jour pour nos enfants: nouvelles options. Ottawa, 45p.

CCCSF (1986). Services de garde pour nos enfants. Mémoire présenté au comité spécial sur la garde d'enfants, Ottawa, 35p.

CLARKE-STEWART, A.(1982). Daycare, Harvard University Press, Cambridge, 173 p.

CLARKE-STEWART, A., GRUBER, C. (1984). Day Care forms and features. The Child and the Day Care Setting, Qualitative Variations and Development. ed. Ricardo Ainslie, Praeger Publishers, New York, p. 35-62.

CLOUTIER, R. (1985). Pourquoi des parents à la garderie?. Petit à Petit, vol. 3, no. 6, p.22-24.

CLOUTIER, R. (1987). L'incubateur de parents publics, Petit à Petit, vol. 5, no. 6, p.7-9.

CLOUTIER, R., FALARDEAU, I. (1986). Programme d'intégration éducative famille-garderie. Collection "Diffusion", vol. 2, OSGE, 172 p.

CLOUTIER, R.,TESSIER, R. (1981). La garderie québécoise, analyse fonctionnelle des facteurs d'adaptation. Editions La Liberté, Bibliothèque nationale du Québec, 336 p.

CLOUTIER, R., BISSONNETTE, J., INGELS, M. (1984). L'effet du rapport enfants-éducatrice en garderie: une étude descriptive. Apprentissage et Socialisation. vol. 7, no. 2, p. 72-88.

COMITE DE LA SANTE MENTALE DU QUEBEC (1983). Impact des garderies sur les jeunes enfants, Où va le Québec? Bibliothèque nationale du Québec, 101p.

COOKE, K., LONDON, J., EDWARDS, R., ROSE-LIZEE, R. (1986). Rapport du groupe d'étude sur la garde des enfants, Condition féminine Canada, Ottawa, 457 p.

CUMMINGS, M. (1980). Caregiver Stability and Day Care. Developmental Psychology. vol. 16, no. 1, p. 31-37.

D'ANJOU, B. (1985). La participation des parents au service de garde, un regard neuf. Petit à Petit. vol. 16, no. 1, p.28-32.

DUSSAULT, F. (1984). Le financement des services de garde au Québec. OSGE.

GOELMAN, H., PENCE, A. (1985). Toward the Ecology of Day Care in Canada: A Research Agenda for the 1980s. Revue canadienne de l'Education. vol. 10, no. 4, p. 323-344.

GONZALEZ-MENA, J. (1979). What is a good beginning. Young Children. vol. 34, no. 3, p. 47-53.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Loi sur les services de garde à l'enfance. LR.Q., chap. S.-4.1, 1979, 30 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Règlement sur les services de garde en garderie, décret 1971-83, 28 sept. 1983, G.O.2, p.4269.

GREENMAN, J. (1984). Perspectives on Quality Day Care. Making Day Care Better, (Training, Evaluation, and the Process of Change). ed. J. Greenman et R. Fuqua, Teachers College Press, Columbia University, New York, 271 p.

HERON, A. (1977). Garde et Education de la prime enfance, Objectifs et problèmes. Paris, Cahier de l'OCDE, 69p.

HONIG, A. (1985). High Quality Infant/Toddler Care. Young Children. vol. 41, no. 1, p. 40-46.

HOWES, C., RUBESTEIN, J. (1981). Toddler peer behavior in two types of day care, Infant behavior and development. 4, p.387-393.

KAPLAN, M.G., CONN, J.S. (1984). The effects of caregiver training on classroom setting and caregiver performance in eight community day care centers. Child Study Journal. 14, p.70-93.

KATZ, L. (1970). Teaching in preschools: roles and goals. Children. vol. 17, no. 2, p. 43-52.

LABRIE, F. (1985). La participation à l'administration de la garderie. Petit à Petit, vol. 3, no. 6, p.10-11.

LEGER, M. (1986). La participation en garderie. Petit à Petit. vol. 5, no. 3, p.7-10.

LERO, D.S., KYLE, I. (1986). La qualité des services de garde d'enfants: définition et application, Etude pour le groupe d'étude sur la garde des enfants, série 3, La garde des enfants: normes et qualité, p.131-207.

MAIER, H. (1979). The Core of Care: Essential Ingredients for the Development of Children at Home and Away from Home. Child Care Quaterly. vol. 8, no. 3, p. 161-173.

MARCIL-LACOSTE, L. (1985). La qualité de l'éducation: trois scénarios. La qualité en éducation: enjeux et perspectives. Université de Montréal, p. 19-31.

McCARTNEY, K. (1984). Effect of Quality of Day Care Environment on Children's Language Development. Developmental Psychology, vol. 20, no. 2, p. 244-260.

McCARTNEY,K., SCARR, S., PHILLIPS, D., GRAJEK, S. (1985). Day Care as Intervention: Comparisons of Varying Quality Programs. Journal of Applied Developmental Psychology. vol. 6, no. 3, p. 247-260.

MORAZAIN, J. (1987). Les garderies, un dossier qui avorte. Ma caisse. vol. 24, no.1, p.10-21.

NAEYC (1983). NAEYC's center accreditation projetc: goals and philosophy. Young children. vol. 38, no.3, p.33-35.

NAEYC (1983). Three components of high quality early childhood programs: physical environment, health and safety, and nutrition. Young Children. vol. 38, no.4, p. 51-56.

NAEYC (1983). Three components of high quality early childhood programs: administration, staff qualifications and development, and staff-parent interaction. Young children. vol. 38, no.5, p.53-58.

NAEYC (1983). Three components of high quality early childhood programs: staff-child interaction, child-child interaction, curriculum, and evaluation. Young children. vol. 38, no.6, p.46-52.

OSGE (1983). Les orientations générales de l'Office des services de garde à l'enfance, 18p.

OSGE (1986). La politique des services de garde à l'enfance: bilan et nouvelles orientations, 81p.

PARENTEAU, R. (1985). La participation des parents au conseil d'administration. Petit à Petit. vol. 3, no. 6, p.4-6.

PITRE-ROBIN, C. (1985). La garderie: prolongement de la famille. Petit à Petit vo.3, no. 6, p.14-16.

PROVENCE, S., NAYLOR, A., PATTERSON, J. (1977). The Challenge of Day Care. Yale University Press, New Haven and London, 299 p.

PROVOST, M. (1982). Les garderies et le développement: résultats contradictoires et nouvelles avenues. La famille et la socialisation de l'enfant. Rapport du Colloque (oct. 1980, UQTR), p. 165-190.

RICHARD, D. (1986). Conférence de clôture, Actes du colloque sur la qualité de vie dans les services de garde, Bibliothèque nationale du Québec, p.299.

RHODES, L. (1986). What dimensions of group day care settings have been empirically or theoretically related to children's social and emotional development? What does this literature tel us about defining and measuring the quality of day care settings?. Document inédit, Université Concordia.

RUBENSTEIN, J., HOWES, C. (1979). Caregiving and Infant Behavior in Day Care and in Homes. Developmental Psychology. vol. 15, no. 7, p. 1-24.

RUOPP, R., TRAVERS, J., GLANTZ, F., COELEN, C. (1979). Children at the Center, Final Report of the National Day Care Study, Summary Finding and their Implications, Abt Associates, Cambridge MA, 298 p.

SMITH, P. CONNOLLY, K. (1981). The ecology of preschool behavior. Cambridge England: Cambridge University Press, 383p.

SPODEK, B., SARACHO, O. (1982). The Preparation and Certification of Early Childhood personnel. Handbook of Early Childhood Education. Ed. Bernard Spodek, Free Press, New York, p. 399 à 425.

TOUGAS, F. (1986). Conférence de clôture. Actes du colloque sur la qualité de vie dans les services de garde. Bibliothèque nationale du Québec, p.200-201.

TYLER, B., DITTMAN, L. (1980). Meeting the Toddler More than Halfway, the Behavior of Toddlers and their Caregivers. Young Children. vol. 35, no.2, p.39-46.

VANDELL, D., POWERS, C. (1983). Day Care Quality and Children's free play activities. American Journal of Orthopsychiatric. vol. 53, no. 3, p. 492-500.

VAUGHN, B., GOVE, F., EGELAND, B. (1980). The Relationship between Out-of-Home Care and the Quality of Infant-Mother Attachment in an Economically Disadvantaged Population. Child Development. vol. 51, no. 4, p. 1203-1214.

WHITE, D.R., SPINDLER, J. (1986). Critica' review of the concept and measurement of environmental quality in daycare settings. Bulletins de recherche, 1985-86, vol.4, no.3, Université Concordia, Centre de recherche en développement humain, 6p.